

Colección  
**Lingua  
Nostra**

**Número cuatro**

Conocimiento y  
posibilidades  
del español

· 4 ·

# Formar para la investigación e investigar para la formación

## *Informes de investigación*



**Richard Alonso Uribe Hincapié**  
Editor académico



**Universidad  
Pontificia  
Bolivariana**

## **Autores**

Clara Inés Álvarez Arboleda  
Gloria Patricia Alzate Gómez  
Sara Baena Sánchez  
Julián Bedoya Zuluaga  
Ana Isabel Carmona Vásquez  
Sara Duque Velásquez  
Julián David Flórez Uribe  
Paula Andrea Gallego Bedoya  
Lina Daniela Gantiva Zapata  
Leidy Yurani Garcés Ramírez  
Sara González Vélez  
Isabel Lopera Cuartas  
Juan Eliseo Montoya Marín  
Andrea Pérez Zuleta  
Helen Quintero Rincón  
María Paula Ríos Arias  
Angie Carolina Rojas Londoño  
Fredy Estiven Serna Serna  
Richard Alonso Uribe Hincapié  
Daniela Velásquez Álvarez  
Emmanuel Vergara Jurado  
Andrés Felipe Zuluaga  
Geny Sirley Zuluaga



Colección  
**Lingua  
Nostra**

**Número cuatro**

Conocimiento y  
posibilidades  
del español

·4·

# Formar para la investigación e investigar para la formación

*Informes de investigación*

---

Richard Alonso Uribe Hincapié  
Editor académico



001.4  
F724

Uribe Hincapié, Richard, editor

Formar para la investigación e investigar para la formación:  
Informes de investigación / editor Richard Uribe Hincapié –  
Medellín: UPB, 2022. 213 páginas, 17 x 24 cm. -- (Colección  
Lingua nostra, Conocimiento y posibilidades del español, 4).  
ISBN: 978-628-500-031-7 (versión digital)

1. Investigación educativa 2. Informes de investigación I. Título –  
(Serie)

CO-MdUPB / spa / rda  
SCDD 21 / Cutter-Sanborn

© Varios autores

© Editorial Universidad Pontificia Bolivariana  
Vigilada Mineducación

Colección Lingua Nostra: conocimiento y posibilidades del español. Número cuatro  
**Formar para la investigación e investigar para la formación. Informes de investigación**  
ISBN: 978-628-500-031-7 (versión digital)

DOI: <http://doi.org/10.18566/978-628-500-031-7>

Primera edición, 2022

Escuela de Educación y Pedagogía

Facultad de Educación. Programa: Licenciatura en inglés-español. Grupo: Lengua y Cultura.

Proyecto: La interacción espontánea del adulto con el niño y la interacción apoyada en  
la propuesta de la web Espacio de lectura. Radicado: 188C-06/18-50

**Gran Canciller UPB y Arzobispo de Medellín:** Mons. Ricardo Tobón Restrepo

**Rector General:** Pbro. Julio Jairo Ceballos Sepúlveda

**Vicerrector Académico:** Álvaro Gómez Fernández

**Decano Escuela de Educación y Pedagogía:** Guillermo Echeverri Jiménez

**Directora Facultad de Educación:** Sonia Graciano

**Gestora Editorial de la Escuela:** Kelly Samadi Vásquez Gómez

**Editor:** Juan Carlos Rodas Montoya

**Coordinador de la colección Lingua Nostra:** Juan Eliseo Montoya Marín

**Coordinación de Producción:** Ana Milena Gómez Correa

**Diagramación:** Martha Lucía Gómez Zuluaga

**Fotografía de portada:** Richard Alonso Uribe Hincapié

**Corrección de Estilo:** Mónica Ospina

**Dirección Editorial:**

Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 2022

Correo electrónico: [editorial@upb.edu.co](mailto:editorial@upb.edu.co)

[www.upb.edu.co](http://www.upb.edu.co)

Telefax: (57)(4) 354 4565

A.A. 56006 - Medellín - Colombia

**Radicado:** 2164-26-01-22

Prohibida la reproducción total o parcial, en cualquier medio o para cualquier propósito,  
sin la autorización escrita de la Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

# Contenido

Presentación	
<i>Juan Eliseo Montoya Marín</i> .....	7
Prólogo	
<b>Formación, investigación y escritura</b>	
<i>Mg. María Lopera Rendón</i> .....	10
Introducción	
<b>Formar para la investigación e investigar para la formación</b>	
<i>Mg. Richard Alonso Uribe Hincapié</i> .....	14
Capítulo 1	
<b>Línea de investigación: Didáctica del español como lengua materna, segunda lengua y lengua extranjera</b> .....	18
Factores lingüísticos, sociales y emocionales que influyen en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de español como lengua extranjera	
<i>Leidy Yurani Garcés Ramírez, Isabel Lopera Cuartas, Fredy Estiven Serna Serna</i> .....	19
La influencia de la lengua materna y su papel formativo en el aprendizaje del español como lengua extranjera	
<i>Ana Isabel Carmona Vásquez, Paula Andrea Gallego Bedoya</i> .....	43
Capítulo 2	
<b>Línea de investigación: Estudios interculturales: interdisciplinariedad, lenguajes y ciudadanías</b> .....	68
La formación integral de los estudiantes con particularidades en la Educación Superior. Criterios para una transformación	
<i>Andrés Felipe Zuluaga, Sara González Vélez, Richard Alonso Uribe Hincapié</i> .....	69

**El rol de la Competencia Comunicativa Intercultural en la formación y la práctica docente**

*Julián David Flórez Uribe, Angie Carolina Rojas Londoño, Emmanuel Vergara Jurado* ..... 88

**La importancia de un currículo con enfoque intercultural en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural**

*Helen Quintero Rincón, María Paula Ríos Arias, Geny Sirley Zuluaga* ..... 107

**Capítulo 3**

**Línea de investigación: Cultura, lengua y literatura** ..... 129

**Literatas colombianas del siglo XX: la re-presentación y la re-semantización de la identidad y el ser de mujer para la apropiación de la literatura femenina en el contexto escolar colombiano**

*Clara Inés Álvarez Arboleda, Lina Daniela Gantiva Zapata* ..... 130

**Capítulo 4**

**Línea de investigación: Culturas y lenguas en contacto** ..... 151

**Características del amor romántico reflejadas en la serie Gossip Girl: un análisis discursivo en torno a mitos y arquetipos sociales**

*Sara Duque Velásquez, Andrea Pérez Zuleta* ..... 152

**Capítulo 5**

**Línea de investigación: oralidad, lectura y escritura** ..... 169

**Oralidad y poder: un diálogo sociocrítico**

*Juan Eliseo Montoya Marín, Ph.D., Julián Bedoya* ..... 170

**La lectura compartida como mediación para los procesos de enseñanza y aprendizaje**

*Gloria Patricia Alzate Gómez, Sara Baena Sánchez, Daniela Velásquez Álvarez* ..... 187

# Presentación

Entre los dos y los tres años de edad, poco más o menos, todos los seres humanos experimentamos una transición profunda y trascendental: dejamos de balbucir palabras desconectadas e independientes, absurdas y repetitivas, para dotar de sentido las que elegimos utilizar para nombrar el mundo, nuestro mundo, y para construir esos otros mundos que deseamos habitar. Es decir, que es solo a partir del segundo o tercer año de vida cuando el silencio ya no se ve estropeado por llantos, berridos, chillidos o lloriqueos balbucientes, sino que se ve enriquecido y pintarrajeado con paisajes emanados de palabras bellas que salen de nuestros labios luego de pasar por el pensamiento y recoger emociones y sentimientos en su camino. Recuerdo haber escuchado alguna vez unas palabras sabias: “Habla solo si tus palabras son mejores que el silencio”. Después de un esfuerzo ingente por aprender a hablar, que habita en la inconsciencia, emerge este principio que marcó un elemento fundamental en la construcción de mi discurso, una alarma que suena permanentemente como la medida de la autocrítica. Ahora toca aprender a callar, pensaba. Comprendí luego que se trataba de un principio ético de la comunicación. Debo confesar que no siempre lo he seguido y que, algunas veces, inclusive, he podido evitar impases si mi terquedad o descuido no me hubiera llevado a ignorarlo.

Tenemos hoy ante nuestros ojos, nosotros como autores y usted como lector atento y generoso, unos informes de procesos de investigación que se han realizado con cuidado y con cariño, para entregar con respeto palabras que sean dignas de ser leídas y de ser escuchadas por el pensamiento. Estas palabras, dichas por nosotros con reflexivo empeño, constituyen un sueño de que se conviertan en paisajes ante sus ojos y ante los ojos de todos los que nos prodiguen su lectura. Todos hacen parte de preguntas que nutren el asombro de quienes emprenden procesos de indagación, pesquisa e investigación; todos surgen

del ámbito educativo, como un reconocimiento al compromiso permanente con el desarrollo humano, y todos han transitado por discusiones, lecturas, barruntos matutinos, quejas vespertinas, cansancio, normas APA, locura.

Estos textos que ofrecemos hoy a nuestros estudiantes y a los profesores que sienten interés por estos temas de la educación y la pedagogía están nutridos con el empeño, el sudor y la dedicación pertinaz de otros estudiantes y profesores que se embarcaron, a su debido tiempo, en este viaje maravilloso de la investigación, la conversación y la escritura. Aprendimos a ver el mundo con otros ojos, desde otros ángulos, en otra compañía. Hicimos caso a intuiciones que se asomaban, primero tímidas, y luego con personalidad y tenacidad. Viajamos por lecturas recomendadas por amigos, algunos de los cuales, según sus recomendaciones, parecieron enemigos. Dejamos de lado algunos asuntos personales para asumir este asunto, también personal, quizás más que muchos, y poder llevarlo a feliz término.

Sobra recordar que la relación entre lengua y cultura es indisoluble, como lo es también la oralidad de la escucha y la lectura de la escritura. La lengua y la cultura se entretajan en urdimbres maravillosas y en tramas exquisitas para formar ropajes excelentes, ya para personas, ya para comunidades. Es la lengua y es la cultura, cada una por su lado y ambas en unión indisoluble, las que permiten configurar proyectos educativos y formativos, pensar y soñar la escuela y sus extensiones, propender por el desarrollo y tener siempre como telón de fondo la calidad de vida en relación sana con otras especies. En este momento, cuando celebramos ser supervivientes de una pandemia y cuando intentamos hallar acomodo en estas nuevas lógicas de vida, de trabajo, de experiencias, de conversación y de encuentro, viene muy bien retomar los temas de la literatura; las lenguas en contacto; la oralidad, la lectura y la escritura; el español, y los estudios interculturales, como formas de seguir tejiendo lazos humanos, profundos y sólidos, en el marco de la profesión más hermosa del mundo, la de ser maestros.

La colección “Lingua Nostra: Conocimiento y posibilidades del español”, inaugurada con el texto “Conocimiento y usos de las preposiciones” (2018) y seguida con el libro “Desarrollo histórico del español” (2021), ambos del profesor Juan Eliseo Montoya Marín, quien dirige estas palabras, ofreció luego el texto sobre “Lectura crítica para la construcción de mundos” (2021), compuesto por varios autores, profesores en ejercicio: Sandra María Bedoya, Héctor Danobis Deossa, Richard Uribe, Juan Eliseo Montoya Marín y Juan Fernando García Castro, quien además fue el editor académico. Ahora esta



colección se engalana con un nuevo hijo y tiene el gusto de presentar en sociedad su cuarto número, un volumen dedicado a los informes de investigación del Semillero de Investigación Lengua y Cultura, donde brillan los nombres de estudiantes y docentes, trabajando en conjunto para producir conocimiento de calidad, transformar el pensamiento y propender por una mayor y mejor calidad de la educación, en todos los niveles de formación y para todos los rincones del país.

Estas palabras que ahora viajan por sus ojos (y su voz interior) no intentan competir con el silencio necesario y maravilloso de la atención plena, pero estoy seguro de que sí son mucho mejores que ese silencio ensordecedor que nos arrastra a la soledad, el aislamiento y la ignorancia.

Como coordinador de la Colección, extendiendo mis agradecimientos al grupo de investigación Lengua y Cultura: a su directora María Lopera, quien generosamente escribió el prólogo de este volumen, y a todos los profesores que lo conforman; al Decano de la Escuela, Guillermo Echeverri, y a la Directora de la Facultad Sonia Graciano. El profesor Richard Uribe, con quien tengo el honor de compartir la coordinación del Semillero, también especial gratitud. Él ha puesto todo su empeño en esta empresa, extrayendo con generosidad tiempo y disposición de su proceso de formación doctoral para que usted, que ahora lee esta presentación y se apresta a disfrutar de un maravilloso volumen ilustrativo, entretenido, profundo y formativo, pueda tener en sus manos el cuarto número de la Colección *Lingua Nostra*: conocimiento y posibilidades del español, que ve la luz en el Fondo Editorial UPB, a cuyo equipo de trabajo también agradecemos todos profundamente.

**Juan Eliseo Montoya Marín, Ph.D.**

Profesor titular Escuela de Educación y Pedagogía-UPB

*Coordinador Colección Lingua Nostra:  
conocimiento y posibilidades del español*

# Prólogo

## Formación, investigación y escritura

Los semilleros adscritos a los grupos de investigación constituyen una estrategia de enlace entre la dimensión investigativa presente en el desempeño profesional, en nuestro caso, de maestros investigadores, y esa cualidad de valor que hace que se destaquen las personas capaces de crear, reflexionar, estudiar, analizar y aprender, sobre todo, si lo hacen por sí mismos: la autonomía. Así, la formación investigativa contribuye a consolidar criterios de distinción en el investigador para comprender los diversos fenómenos que le suceden y le rodean, y las teorías, conceptos, nociones con los que tales fenómenos se nombran, ordenan o categorizan para hacerlos comprensibles. Podríamos decir que el enlace entre la formación –en una acepción amplia– y la investigación, está en la escritura. Nos movemos en el territorio de las humanidades y la educación, en él, el pensamiento se expresa en el registro escrito. Por ello, formación, investigación y escritura crean un vínculo entre sí para favorecer los aprendizajes de los estudiantes.

Este libro compendia nueve procesos de investigación realizados en el semillero Lengua y Cultura, perteneciente al grupo de investigación del mismo nombre. Desde su creación, el semillero ha sido coordinado por el profesor Richard Alonso Uribe Hincapié, y en él han participado estudiantes de las licenciaturas presencial y a distancia de la Facultad de Educación. Presentamos, a continuación, investigaciones que abarcan el campo de saberes de nuestra Escuela: la formación, la evaluación, la enseñanza y el aprendizaje como hitos de la investigación pedagógica, entrelazados con diseños metodológicos diversos que dan cuenta de la adaptación necesaria de horizontes de investigación y sus respectivas técnicas e instrumentos, a los problemas y escenarios en los cuales se emplazan.

El lector encontrará, en cada capítulo, diversidad de temáticas:

Una reflexión –necesaria– sobre el modo en que estudiantes invidentes –para este caso– obligaron a la universidad a plantear conceptos claros sobre la discapacidad y la exclusión. Se muestra la paradoja de usarlas en tanto ambas denominaciones subrayan, en sí, la prevalencia del ideal de homogeneidad social, a la vez que promueve el señalamiento. A través de entrevistas e his-

torias de vida, se da lugar a una polifonía de experiencias vividas por estos estudiantes que propenden por integrar a la formación prácticas sociales no circunscritas exclusivamente a los campos disciplinares de la profesión, sino a la visión integral de la educación universitaria.

A continuación, se da lugar a una investigación que toma la obra literaria de las escritoras Marvel Moreno, Rocío Vélez de Piedrahíta, Emma Lucía Ardila y Alba Lucía Ángel, para acercarse a esta generación de mujeres cuya escritura trazó un camino de rebelión y reconciliación. Se plantea un análisis textual y discursivo apoyado en la sociocrítica para comprender, entre otras, la incidencia de los yugos sociales en la minimización del rol femenino, la necesaria reconstrucción de la identidad de los cuerpos y la inaplazable lectura de la realidad social. A partir de este entramado se esboza una propuesta curricular cuyo propósito es el desarrollo de pensamiento crítico orientado a la comprensión de la cultura en la cual habitan los estudiantes.

Mediante la lingüística contrastiva, se estudian las diferencias y las similitudes entre la lengua materna del aprendiz foráneo y el español como idioma extranjero, ya que este enfoque hace posible equiparar elementos lingüísticos de la lengua materna y de la extranjera para reconocer las dificultades de los alumnos. Es decir, se analiza la influencia de la lengua materna en una comunicación adecuada y contextualizada entre maestro y estudiante. La investigación concluye que, si el profesor conoce aspectos lingüísticos de la lengua materna del estudiante extranjero, puede minimizar la barrera comunicativa que existe entre ambos a partir de los aspectos comunes que estos idiomas comparten.

Existen factores sociales y emocionales, además de los lingüísticos, que inciden en el aprendizaje del español como lengua extranjera. Por ello, esta investigación se plantea para comprender más sobre el choque cultural que vive un aprendiz. Las entrevistas semiestructuradas se aplican, precisamente, por la flexibilidad que aportan en la interlocución, y porque ayudan a minimizar ambigüedades y mantener una conversación clara con el entrevistado. A su vez, será notorio el uso de las encuestas como técnica cuya precisión y objetividad se apoya en el análisis estadístico de los datos. Se harán evidentes los factores referidos en el estudio y el modo en que influyen en los aprendizajes, la enseñanza y las interacciones.

Resulta interesante encontrar estudios que, por otro lado, caracterizan arquetipos sociales y mitos alrededor del amor romántico. En este caso, será

el análisis crítico del discurso la metodología elegida para tipificar la serie *Gossip Girl*. El imaginario colectivo sobre lo que conocemos como amor romántico facilita a esta investigación rastrear diversos “mitos” que circulan en la educación como el de la media naranja, el príncipe azul, el flechazo, etc., desde una perspectiva histórica. Todo ello con el fin de comprender el modo en que los discursos de poder se reproducen y, a su vez, entrever la participación de los maestros en reflexionarlos para aumentar la conciencia de los estudiantes al estar en contacto con dichos imaginarios.

Hablar de competencia comunicativa intercultural propone, en sí mismo, el diálogo sobre los pensamientos de cada sujeto en relación con experiencias que impliquen intercambios e interacciones con otras culturas, ideas, principios, creencias. A través de una perspectiva fenomenológica esta investigación caracteriza la interculturalidad en las aulas de clase en tanto herramienta fundamental para permutar ideas valiosas entre las personas. Se analiza, de esta manera, el rol de esta competencia y el modo en que proporciona prácticas docentes coherentes con la realidad actual.

Por otro lado, la investigación siguiente señala la importancia de que los currículos cuenten con un enfoque proclive al desarrollo de competencias comunicativas interculturales. Prima el cuestionamiento por la convivencia, la tolerancia y el respeto. Cada vez más, diversas culturas coinciden en espacios cercanos, por ello, estar formados en esta competencia es vital para un ambiente educativo sano. La investigación nos invita a conocer experiencias específicas desarrolladas en la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana y concluye que una competencia así no solo es central en un currículo o en un plan de estudios, sino en la educación ciudadana en general y en las diversas prácticas sociales que exceden el campo de incidencias de un aula o de un campus universitario.

Un contrapunto a estas investigaciones podemos encontrarlo en el estudio de la oralidad. Ella es la puerta comunicativa de los distintos grupos sociales a lo largo de la Historia; propició estrategias, oportunidades, integración y progreso, por supuesto, entre dichos grupos humanos. Esta investigación señala, entre otras, algunas diferencias sustanciales con la escritura que, en cambio, se aprende como una técnica, mientras que la oralidad se adquiere en la interacción entre humanos. Su fuerza perlocutiva, es decir, el alcance de sus efectos, es materia de reflexión en este estudio, así como las implicaciones que la oralidad conlleva en quien enuncia un discurso: requiere su capacidad de análisis y responsabilidad en la comprensión del sentido y el significado

que la alocución produce, pues se trata de una comunicación en simultáneo, compleja en sí misma. Se consideran fundamentales el respeto por la dignidad del otro y actitud autocrítica para que el diálogo, por tanto, emerja.

El estudio de la lectura también es otro contrapunto presente en el libro. Se trata, en este caso, de una investigación hecha mediante la implementación de ejercicios de lectura compartida. Para ello, la observación es el método que se presenta en este estudio realizado con estudiantes del grado cuarto (niños entre 9 y 10 años). La mediación pedagógica procura la interacción entre pares, estudiante-estudiante, de forma que los niños no solo desarrollan su capacidad de escuchar al otro, sino que también aprenden de lo que él aprende. Una escucha activa facilita la interacción, a la vez que requiere de dinamismo y atención. La mediación dada a través de ejercicios de lectura procura que la interacción estudiante-profesor y estudiante-estudiante sea reflexiva y dé cuenta de la experiencia vivida entre todos. La investigación presenta material gráfico de valía mediante el cual se analiza la apropiación de la lectura, su sentido, y el modo como, colaborativamente, se construye conocimiento en el aula.

Cabe señalar, según este breve recorrido por las temáticas, metodologías y cuestiones tratadas, que la formación investigativa da sus frutos en la escritura toda vez que esta es nuestra vía para la expresión de lo pensado. Los asuntos pedagógicos de valía en las preocupaciones de los maestros en formación encuentran lugar en los escenarios investigativos, se ordenan, adquieren morfología, características, atributos que los hacen aprehensibles. Como hemos dicho, procuramos la autonomía del pensamiento y la acción de nuestros maestros; por ello, entregamos a la comunidad académica de la Escuela de Educación y Pedagogía, de la Universidad, de la ciudad y del país, esta muestra de trabajos realizados con rigor y con alto sentido de compromiso con la profesión de la docencia.

**Mg. María Lopera Rendón**

*Coordinadora grupo de investigación Lengua y Cultura  
Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín*

# Introducción

## Formar para la investigación e investigar para la formación

La palabra *semillero*, en español, hace referencia a un espacio, un sitio, en el cual se guardan, se conservan semillas (*seminia*). Por tanto, al *semillar* se esparcen semillas, se siembran, con el fin de conseguir unos frutos, un alimento futuro. La idea misma de alimento, entendida metafóricamente, hace alusión a algo que se necesita para existir, para sobrevivir, incluso, para el gozo de la vida. De este modo, formar en investigación en un semillero no significa, exclusivamente, formar investigadores para investigar, sino formar sujetos que investiguen para vivir una vida con asombro, curiosidad y reflexividad en este campo tan variopinto y exótico de la educación colombiana.

En términos generales, la investigación en la escuela tendría que ser entendida como una experiencia/práctica/hábito cotidiano que forma en el asombro, el reconocimiento y la resolución de problemas, la capacidad para el trabajo cooperativo y solidario, y la estructuración de una condición de autonomía, reflexividad y criticidad en el sujeto y en el pensamiento. Esto es, formar para investigar significa formar para reconocer en la investigación una forma de existencia en la cual se interroga no solo para resolver preguntas o problemas, sino para consolidar una condición humana que actúa para interpretar el mundo (Pérez, 2015).

La pregunta acerca de la investigación de los estudiantes debe ser pensada, precisamente, desde los estudiantes: si la investigación hace posible la apropiación de saberes o si, por el contrario, instituye un ejercicio de mera reproducción; si la investigación se vive como experiencia de acceso, representación y transformación del conocimiento y de sí mismo, o solo se sitúa como dispositivo (Agamben, 2011) para ingresar a unas lógicas legitimadas institucional y simbólicamente.

La investigación, comprendida y demandada por los estudiantes, como acontecimiento que constituye una función social y pedagógica. En términos de Bunge (1980), la investigación permite que un individuo se apropie de ciertos conocimientos, caiga en la cuenta de aquello que ignora, seleccione esa porción de la realidad a la cual quiere acceder y planea cómo hacerlo,

en la medida en que, en la práctica de investigar, el método mismo no solo informa, sino que *forma* integralmente.

Repensar la investigación como experiencia de reconocimiento, descubrimiento e interrogación para y desde el estudiante en la perspectiva de un proceso de construcción de la significación: no solo como la enunciación de una condición de poder (*ethos*), sino como una manera de pensar, de actuar y de formar que haga posible el cuestionamiento, la duda, la crítica y la proposición de hipótesis interpretativas de la realidad, y que, sobre todo, facilita experiencias de fruición con los saberes y la vida misma en clave transversal del trabajo con las lenguas, la lectura, la escritura y la oralidad.

El semillero Lengua y Cultura, tal y como lo describe su misión, promueve la creación de espacios de conversación, debate e interlocución en los cuales los docentes y los estudiantes de la Escuela de Educación y Pedagogía compartan preguntas, búsquedas, intereses y afinidades en relación con las lenguas, la lectura, la escritura y la oralidad, con el ánimo –primero– de potenciar cierta pasión por los saberes que conforman nuestra profesión y –segundo– que los estudiantes consoliden unos conocimientos, actitudes y habilidades con el propósito de revertir su función de colaboradores de unas investigaciones a la de *coinvestigadores*, o bien, de un papel de ayudantes de ciertos aspectos de la investigación a ser investigadores. Asimismo, el semillero cumple una labor desmitificadora, en la medida en que intenta cambiar las perspectivas en torno a la investigación como ejercicio de élites y mentes extraordinarias para convertirla en una experiencia de la cotidianidad y la naturaleza misma de la racionalidad y el lenguaje humanos.

Este libro está organizado en términos de las líneas de investigación del grupo de investigación Lengua y Cultura, las cuales son, igualmente, los referentes y los horizontes de las propuestas y los proyectos investigativos del semillero, a saber:

- Didáctica del español como lengua materna, segunda lengua y lengua extranjera.
- Estudios interculturales: interdisciplinariedad, lenguajes y ciudadanías.
- Cultura, lengua y literatura.
- Culturas y lenguas en contacto.
- Oralidad, lectura y escritura.

Por tanto, los nueve capítulos de este libro analizan cada una de las vertientes investigativas que se despliegan en relación con los temas y los interrogantes de los profesores de lenguas en el contexto colombiano: las lenguas, la literatura, la escritura, la oralidad, la enseñanza, el aprendizaje, la interculturalidad, los medios de comunicación, la ciudad, el cine, entre otros asuntos.

Los textos presentes en esta publicación no son el trabajo final de los integrantes del semillero, sino una evidencia condensada que describe toda una dinámica de indagación, construcción, análisis y diálogo a partir de la cual se desarrollaron los proyectos y se lograron unas conclusiones y unos resultados, los cuales deben entenderse como nuevas semillas. Asimismo, vale la pena anotar que los procesos de escritura han sido ejercicios colaborativos que, con sus bemoles naturales y bellos de toda experiencia de formación, germinan el hijuelo que la semilla inicial ya empieza a mostrar. Un capítulo en este libro significa, entonces, el origen de una transformación académica y humana que se gesta a través de la investigación, pero, sobre todo, a través de la interacción entre maestros y estudiantes que juegan (Huizinga, 1972) a problematizar y, que, en ese proceso, construyen el itinerario de su vida personal, académica y profesional.

El libro *Formar para la investigación e investigar para la formación* hace parte de la colección *Lingua Nostra: conocimiento y posibilidades del español* del grupo de investigación Lengua y Cultura y tiene el objetivo de consolidar las propuestas investigativas de los estudiantes de la Escuela de Educación y Pedagogía, tanto de los semilleros y grupos de estudio como de los cursos de la Ruta de Investigación. Por tanto, estos textos del Semillero son, al mismo tiempo, una invitación y un pretexto para participar y ser parte de la experiencia de escritura del siguiente número.

**Mg. Richard Alonso Uribe Hincapié**

*Coordinador Semillero de investigación Lengua y Cultura*



## Referencias

Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, 26(73), 249-264.

Bunge, M. (1980). *La investigación científica*. Editorial Ariel.

Huizinga, J. (1972). *Homo Ludens*. Alianza.

Pérez, S. (2015). Cultura: lenguaje e interpretación. En: *Lengua y cultura: lectura y escritura en la universidad* (Vol. 2, pp. 31-41). Editorial UPB.

# **Capítulo 1**

## **Línea de investigación: Didáctica del español como lengua materna, segunda lengua y lengua extranjera**

Línea de investigación que realiza estudios sobre lengua española en relación con ella misma, pero también con las lenguas de grupos indígenas y otras modernas, así como con aspectos propios de la oralidad, la escucha, la lectura y la escritura en sus distintos niveles: adquisición, uso y evaluación.

Se hace un énfasis particular en la investigación para y sobre producción de material didáctico y la generación de propuestas pedagógicas y evaluativas, como aporte al diálogo e interacción de la interculturalidad colombiana. La línea desarrolla trabajos de investigación sobre la pedagogía de la lengua en distintos niveles del sistema educativo colombiano: educación preescolar, básica, básica primaria, media, superior, avanzada y de formación continua.

# Factores lingüísticos, sociales y emocionales que influyen en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de español como lengua extranjera

Leidy Yurani Garcés Ramírez\*

Isabel Lopera Cuartas\*

Fredy Estiven Serna Serna\*

## Resumen

El presente texto tiene como fin la descripción de los factores lingüísticos, sociales y emocionales que influyen en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de español como lengua extranjera<sup>1</sup> y determinar su impacto en la formación. En términos generales, los estudios desarrollados durante esta investigación permitieron dar a conocer que los factores lingüísticos que más afectan a los estudiantes, en su mayoría, son los relacionados con el ámbito gramatical, en especial con los tiempos verbales; los sociales se enfocan principalmente en la parte afectiva y las relaciones interpersonales; y los emocionales tienen que ver con las emociones positivas y negativas que intervienen en el proceso de aprendizaje.

Este estudio se desarrolló a partir de entrevistas y encuestas con estudiantes extranjeros de diferentes nacionalidades. Los resultados arrojaron que, debido al contexto, se presentan problemas dialécticos y culturales en relación con la lengua, además de problemas gramaticales, morfológicos, fonológicos y sintácticos causados por la interferencia de la lengua materna. Adicionalmente, la motivación y las emociones positivas son fundamentales para que el estudiante pueda aprender, debido a que las emociones negativas obstruyen este proceso. Por último, la interacción y el uso de la lengua en la cotidianidad, la práctica y la confianza juegan un papel importante para establecer relaciones con los demás y desarrollar procesos de aprendizaje efectivos.

**Palabras clave:** aprendizaje, lengua extranjera, interacciones sociales, emociones, español.

---

\* Semillero de investigación Lengua y Cultura, Universidad Pontificia Bolivariana.

1 Se diferencian los conceptos de segunda lengua y lengua extranjera. El primero se refiere a una lengua oficial desde la perspectiva gubernamental de un país, mientras que el segundo se define como una lengua que no es oficial en un país y que no se utiliza en el ambiente local, debido a que no es de uso continuo por sus ciudadanos. (Expedición Currículo, p.11, 2014)

## Abstract

*The purpose of this text is to describe the linguistic, social and emotional aspects that influence the learning process of students of Spanish as a foreign language and to determine their impact. In general terms, the studies carried out during this research revealed that, usually, the linguistic aspects that affect students are those related to the grammatical field, especially verb tenses. The social ones focus mainly on the affective part and interpersonal relationships, and the emotional ones have to do with the positive and negative emotions that intervene in the learning process.*

*This study was carried out through interviews and surveys with foreign students of different nationalities. The results showed that, due to the context, there are dialectical and cultural problems in relation to the language, in addition to grammatical, morphological, phonological and syntactic problems caused by the interference of the mother tongue. Additionally, motivation and positive emotions are essential for the student to learn, since negative emotions obstruct the process. Finally, the interaction and use of language on a daily basis, practice and trust play an important role in establishing relationships with others and developing effective learning processes.*

**Keywords:** *learning, foreign language, social interactions, emotions, Spanish.*

## Justificación

Esta investigación se fundamenta en los factores lingüísticos, sociales y emocionales como producto del choque cultural que se genera a partir del encuentro de una persona con otra cultura, es decir, lo que los aprendices de lenguas podrían enfrentar en su proceso de aprendizaje. Debido a los cambios que se experimentan a escala personal y social, al desplazarse al país en el que se habla la lengua que se quiere aprender, estos factores pueden generar ansiedad, angustia y estrés como resultado del contacto con lo nuevo o lo desconocido, no solo en cuanto a la lengua, sino también a la cultura.

Como se mencionó anteriormente, el choque cultural servirá como un medio para respaldar y contextualizar esta investigación, ya que este se da en el momento en que una persona entra en contacto con una lengua, cultura y costumbres diferentes, entre otros aspectos que pueden generar tensión y problemas en el aprendizaje. Como define Brislin, citado por Cortés (2002):

“[...] choque cultural se refiere a las tensiones y sentimientos de malestar que resultan de tener que satisfacer las necesidades cotidianas, tales como alimentarse, cuidar la salud y mantener las relaciones interpersonales en formas a las que no se está acostumbrado” (p.1).

En pocas palabras, la intención de este trabajo es describir los factores lingüísticos, sociales y emocionales que afectan a los estudiantes que se desplazan a otro país para aprender una lengua y, luego, observar si los estudiantes de español como lengua extranjera en Medellín experimentan los aspectos previamente enunciados para, finalmente, analizar las causas que pueden originarlos.

## **Factores que interfieren en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

El aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso que puede provocar tensión en quienes están involucrados directamente en el mismo, debido a que allí intervienen aspectos emocionales, sociales y lingüísticos que, por consiguiente, llevan al estudiante a un estado de estrés, ansiedad y angustia, derivados de la experiencia de encontrarse frente a lo desconocido.

Algunos de los factores que interfieren en los procesos de enseñanza y aprendizaje del español pueden resultar inherentes a la persona o al entorno en el cual se desenvuelven, pues afectan de manera directa o indirecta el normal desarrollo de estos procesos; sin embargo, podrían existir casos en los cuales los estudiantes no sientan un impacto negativo ante un nuevo país y un nuevo idioma, porque tal vez no perciben estos sucesos como una barrera, sino como un proceso natural de adaptación por el que se debe pasar.

Resulta de vital importancia considerar los factores que interfieren en el aprendizaje de un nuevo idioma. En primera instancia, los factores lingüísticos, como el tiempo que tarda un estudiante en apropiarse de un nuevo concepto en la lengua que está aprendiendo o la lengua materna que puede ser una barrera al momento de aprender una lengua extranjera, ya que existen aspectos gramaticales y léxicos en la lengua materna del hablante que pueden provocar tensiones y confusiones en la lengua extranjera debido a sus diferencias idiomáticas.

El segundo factor es el social, en el cual se considera el uso de la lengua en contexto y la actitud del estudiante frente al nuevo idioma, debido a que

muchas veces el aprendiz siente rechazo hacia la lengua que está aprendiendo o hacia el lugar en el que se encuentra inmerso. El último factor es el emocional, definido como el puente mediador entre el estudiante y el entorno a la hora de llevar a cabo el aprendizaje, para actuar de manera más apropiada y lograr contrarrestar o superar las consecuencias que acarrea el proceso de aprender español en un contexto hispanohablante, en este caso en la ciudad de Medellín.

En resumen, los factores mencionados anteriormente son parte fundamental de este trabajo, puesto que analizan exhaustivamente los comportamientos y las situaciones por las que puede pasar una persona en el aprendizaje de una lengua extranjera cuando se estudia en el lugar donde se habla, de manera que se comprendan los motivos por los cuales, en ocasiones, dicho proceso se torna en algo complejo y cómo, al sobreponerse a estas dificultades, finalmente se consuma el aprendizaje.

## El choque cultural en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera

Actualmente, el español se instaura como una de las lenguas de mayor interés para aprender alrededor del mundo, gracias a la posibilidad de comunicación que esta brinda con los países hispanohablantes, además de establecer conexiones económicas, políticas y académicas entre las diferentes naciones. Gracias a esto, Espejo et al. (2011) afirman que el español ha pasado de ser una lengua meramente de negocios a ser una lengua de cultura, por lo cual el interés hacia esta radica en la globalización. Con base en lo anterior, gran parte de los estudiantes extranjeros que llegan a Colombia buscan aprender español con la finalidad de encontrar nuevas oportunidades, no solo laborales, sino también culturales y académicas.

Ahora bien, para empezar, es importante tener como punto de referencia el choque cultural, debido a que se refiere a los procesos adaptativos por los que pueden pasar los estudiantes foráneos. Por ejemplo, Furham (2012), citando a Ward et al. (2001), hace una recolección de definiciones que varios autores han postulado sobre el concepto:

1. *Strain due to the effort required to make necessary psychological adaptations.*

2. *A sense of loss and feelings of deprivation in regard to friends, status, profession and possessions.*
3. *Being rejected by/and or rejecting members of the new culture.*
4. *Confusion in role, role expectations, values.*
5. *Surprise, anxiety, even disgust and indignation after becoming aware of cultural differences.*
6. *Feelings of impotence due to not being able to cope with the new environment (p.11).*

Como se puede apreciar, la principal característica es que se concibe el choque cultural como un estado de la persona basado en el rechazo al sentirse despojada de sus rasgos culturales, por lo cual presenta una serie de reacciones antireceptivas de los nuevos hábitos y costumbres que debe aprender. Todo esto asociado con conceptos como *“disorientation, anxious, confusion, disease, mental shock or transition shock”* (Furham, 2012), cuya relación recae sobre el *cultural shock*, en la medida en que se toma como un problema de desorientación que lleva consigo ciertos comportamientos desarrollados al entrar en contacto con la situación, los cuales pueden ocasionar que el aprendizaje del idioma no se efectúe correctamente.

Así mismo, este autor toma las ideas de Zhou, Jondal-Snape, Topping y Todman (2008) quienes proponen un conjunto de teorías que permiten identificar un poco más a fondo las causas de las reacciones y los malestares que presentan las personas al enfrentarse a un choque cultural:

*They suggested that there are essentially three contemporary theories in the area: Stress and Coping (cross-culturally travellers need to develop coping strategies to deal with stress because life changes are inherently stressful); Culture Learning (cross-cultural travellers need to learn culturally relevant social skills to survive and thrive in their new settings); and Social Identification (Cross-cultural transition may involve changes in cultural identity and intergroup relations) (p.14).*

Además, estas teorías están determinadas por dos factores, el individual y el social, cuyo impacto está relacionado con aquellas situaciones personales en las que se ve envuelto el sujeto y, por otra parte, con el origen y la asimilación de la nueva cultura, lo que genera una presión interna que recae sobre el individuo al verse inmerso en este tipo de circunstancias.

Adicionalmente, el aprendizaje de una lengua extranjera se puede ver afectado por diferentes causas, sin embargo, en lo concerniente a esta investigación, se hablará de tres factores principales: lingüísticos, sociales y emocionales, los cuales tienen ciertos aspectos en común con el concepto y las implicaciones del choque cultural. Estos se han trabajado por diversos autores, con la finalidad de entender cómo afectan de manera directa o indirecta a las personas que se sumergen dentro de una nueva cultura y cómo estos pueden llegar a convertirse en obstáculos durante el proceso de aprendizaje.

El primer factor es el lingüístico, compuesto por distintas causas que podrían ocasionar que se convierta en un obstáculo para aprender una lengua extranjera. Una de ellas se denomina *language aptitude*, definida por Gardner y Macintyre (1992), como el tiempo que necesita el aprendiz para entender un concepto determinado o desarrollar una habilidad específica. Por otro lado, algunos autores también tienen en cuenta las estrategias de aprendizaje como un factor que puede afectar a los aprendices, puesto que estas varían dependiendo de la persona y de sus costumbres específicas. Nitta (2006), citando a Ellis (1994), plantea que dichas estrategias pueden beneficiar u obstaculizar el aprendizaje al estar altamente influenciadas por las características individuales de cada uno y las situaciones o contextos de donde provienen.

Otra de las causas relacionadas con el factor lingüístico tiene que ver con la lengua materna como una barrera para aprender la extranjera. Según Adwani y Shrivastava (2017):

*Mother tongue (L1) is the integral factor of second language acquisition. Most learners apply education from their native language to the second language and this transfer can result in both positive and negative transfer. [...] Negative transfer occurs when the antithesis transpires resulting in errors. Negative transfer transpires at a more preponderant scale when the distinction between two languages is astronomically immense. The kindred attributes and dissimilarities in word construals and word forms affect how expeditiously a learner can acquire a second language (p.159).*

Otro término para conceptualizar esta situación es el de interferencia lingüística. Según Buitrago, Ramírez y Ríos (2011), citando a Santos (1992), esta se define como “el fenómeno que se produce cuando un individuo utiliza en una lengua meta un rasgo fonético, léxico, morfológico o sintáctico característico de su lengua nativa” (p.724). En otras palabras, pueden existir aspectos gramaticales



o de vocabulario en la lengua nativa del hablante que son distintos en la que se quiere aprender, lo cual causa confusiones que ralentizan el proceso de aprendizaje.

Sumado a lo anterior, el factor social se basa mayormente en el uso que se le da al lenguaje; por ejemplo, Nitta (2006), citando a Gardner (1975), presenta dos contextos sociales principales en los que un estudiante de lengua extranjera pone en práctica su aprendizaje:

*[...] one in which a situation of additive bilingualism exists (L2 is used for accessing other cultural communities) and subtractive bilingualism (which refers to a situation where the learner loses his or her own language and culture, and assimilates into the TL culture) (p.6).*

Además, otro factor social que afecta el proceso de aprendizaje es la actitud de los estudiantes hacia el idioma que están aprendiendo. Zeinivand, Azizifar y Gowhary (2015), citando a Stern (1983), plantean que existen tres tipos de actitudes principales: rechazo hacia un grupo que habla el idioma que están aprendiendo, rechazo hacia aprender idiomas en general y preocupación por aprender el idioma (p.241).

Todo este legado cultural es lo que le permite al ser humano desenvolverse cotidianamente con fluidez y eficiencia, es decir, la persona trae interiorizados ciertos patrones sociales característicos de su cultura, con los cuales actúa casi que inconscientemente y logra desenvolverse y solucionar situaciones diarias perfectamente en su país de origen; sin embargo, al trasladarse a otro, estos patrones deben ser modificados para que la persona pueda adaptarse al nuevo sistema. En el proceso de adaptación, la persona siente que pierde los “símbolos y señales conocidos”, lo cual puede incrementar o disminuir dependiendo de cuán distinta sea la nueva cultura.

Es notorio cómo una persona que se enfrenta a un idioma desconocido tiene la sensación de perder ciertos rasgos de su identidad, el rol que cumple en determinada sociedad, la forma de desenvolverse habitualmente o de realizar acciones cotidianas, llegando a atravesar un proceso de reconocimiento, adaptación y comprensión a todos los cambios que experimenta. Si en este proceso no logra acoplarse al nuevo sistema, puede fracasar y sentirse abrumado en el nuevo país, sin lograr un aprendizaje del idioma objetivo o, por el contrario, al pasar por estas fases tendría un aprendizaje mediado por la experiencia y mucho más significativo, alcanzando la meta propuesta.

En resumen, los factores sociales pueden convertirse en una barrera que impide el aprendizaje efectivo de una lengua extranjera, en la medida en que aspectos como el cambio de roles, la pérdida de símbolos y señales, los sentimientos del aprendiz hacia la lengua y los hablantes, el rechazo hacia los mismos o el miedo de aprender otro idioma, son situaciones que llegan a impedir que la lengua se desarrolle correctamente.

Por último, el factor emocional se define como mediador entre el estudiante y el entorno de aprendizaje, al encargarse de la función adaptativa del individuo, así, como afirman Arnold y Brown (2005), existen dos tipos de emociones: negativas y positivas. Las primeras son aquellas que obstaculizan el proceso de aprendizaje y pueden ser causadas por situaciones que ponen en incomodidad al individuo como resultado de no saber actuar frente a la misma; por el contrario, las emociones positivas se presentan cuando hay un espacio propicio para el aprendizaje, en el cual el estudiante se siente cómodo, de tal manera que se estimula la motivación, la autoestima y la empatía, facilitando el aprendizaje de una lengua extranjera.

A partir de lo anterior, Arnold y Brown subrayan la importancia que tienen estos factores en el aprendizaje de un conocimiento y cómo el docente es partícipe de estos procesos, al identificar las variables personales de los factores emocionales que afectan a cada estudiante para intervenir en este, con el fin de mejorar los ambientes de aprendizaje, ya que:

“[...] la atención a los aspectos afectivos puede lograr una mayor eficacia en el aprendizaje de idiomas. Cuando tratamos la dimensión afectiva de los alumnos de idiomas, nos debemos preocupar tanto de la forma de solucionar problemas originados por las emociones negativas como de crear y utilizar emociones más positivas y facilitadoras” (p.257).

En otras palabras, tanto el estudiante como el docente deben conocer los procesos emocionales que afectan individual y socialmente la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera; además, se integra el concepto de inteligencia emocional en este proceso para que el estudiante tome conciencia de su estado afectivo, puesto que, tal y como describe Goleman (1996) “[...] nos permite tomar conciencia de nuestras emociones, comprender los sentimientos de los demás, tolerar las expresiones y frustraciones que soportamos en el trabajo, acentuar nuestra capacidad de trabajar en equipo y adoptar una actitud empática y social [...]” (p.3).

Por consiguiente, la inteligencia o habilidad emocional contribuye a la adaptación social y académica de los individuos, pues, como afirman Jiménez y López-Zafra (2009) “[...] el desarrollo intelectual implica la habilidad de emplear y regular emociones para facilitar el pensamiento, incrementar la concentración, controlar la conducta impulsiva y rendir en condiciones de estrés” (p.70); asimismo, se produce un incremento de la motivación intrínseca del individuo, lo cual facilita el aprendizaje de la lengua extranjera.

Para que se pueda dar ese incremento motivacional, Moreno (2017), citando a Shehri (2012), sostiene que es necesario tener en cuenta las tres etapas de la motivación:

- La Motivación Inicial, es el aspecto psicológico que desencadena el deseo de aprender una lengua. Estos pueden ser aspectos personales, impresiones positivas provocadas de experiencias previas. Estos son los principales catalizadores para emprender un proceso largo y arduo como aprender un idioma.
- La Motivación Accional, esta etapa es definida cuando el aprendiz ya superó esa etapa inicial y aunque ha experimentado desafíos en la nueva lengua, su deseo de aprenderla no ha desaparecido.
- La Motivación Post-accional, es cuando el alumno supera con éxito las etapas anteriores (p.33).

Es necesario decir que, para que se lleven a cabo las tres etapas, se debe realizar un trabajo en conjunto entre alumno y docente, este proceso no consiste solo en las acciones que el estudiante pueda realizar en beneficio propio, sino que toma en cuenta las estrategias que el maestro implemente: materiales, recursos y metodologías para lograr que sus pupilos puedan encontrar la motivación que necesitan para desarrollar el proceso de aprendizaje de la lengua. Por último, Moreno (2017) agrega que, aunque la actitud es personal, “el docente puede aportar con cambios en su plan de clases donde ellos tengan un ambiente de aprendizaje idóneo, adquieran su propio tipo de motivación e incluir temas interesantes que los hagan involucrarse y responsabilizarse por su propio aprendizaje” (p.33).

En conclusión, el factor lingüístico se compone de los aspectos teóricos y gramaticales que podrían llegar a ser un obstáculo para aprender una lengua extranjera. Estos son: la actitud hacia la lengua, las estrategias de aprendizaje y la lengua materna como una barrera para aprender la extranjera. El factor

social puede resumirse en el bilingüismo aditivo, sustractivo y la actitud de los estudiantes hacia el idioma que están aprendiendo. Finalmente, el factor emocional se compone de las emociones positivas y negativas que dan paso a la inteligencia emocional, todo esto sin dejar de lado la importancia de la motivación a la hora de aprender. Por eso, el factor emocional es de gran importancia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, en la medida en que afecta la parte cognitiva y social de los mismos al obstaculizar o favorecer estos procesos, lo cual influye directamente en los factores lingüísticos y sociales que también se ven involucrados en el aprendizaje.

## Objetivo y metodología

El objetivo principal de esta investigación fue describir los factores lingüísticos, sociales y emocionales que influyen en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de español como lengua extranjera, con el fin de determinar su impacto en el proceso de aprendizaje de la lengua española. Así, para este trabajo se empleó un enfoque cualitativo, debido a que pertenece a las ciencias humanas, específicamente al campo de la educación, y se preocupa por comprender, describir y analizar las realidades en las que viven las personas, llegando al fondo de los significados.

Específicamente, se recurrió, en primera instancia, a la entrevista semiestructurada gracias al grado de flexibilidad que presenta, motivando al interlocutor a hablar, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos; además, se sirvió de la encuesta, pues por medio de ella se puede obtener la información de una manera más precisa y objetiva, además de ser generalmente implementada para realizar un análisis estadístico de los resultados.

## Análisis de los factores y los principales problemas fonéticos, fonológicos y sintácticos en el aprendizaje de una lengua extranjera

Debido a que la mayoría de personas que participaron en el estudio son mujeres docentes y solamente se presenta el caso de un hombre, no podemos concluir nada acerca de los efectos que los factores lingüísticos puedan tener sobre esto; no obstante, según el boletín técnico publicado por el DANE (2018):

De los 448.182 docentes ocupados con asignación académica, el 66,8% son mujeres y 33,2% son hombres. En el nivel de preescolar

el 95,5% son mujeres y 4,5% son hombres; en básica primaria 77,2% son mujeres y 22,8% son hombres; en básica secundaria y media 50,9% mujeres y 49,1% hombres y en ciclos lectivos integrados el 49,7% son mujeres y 50,3% hombres (p.20).

Esto demuestra que, al menos en Colombia, la población de docentes mujeres en todos los sectores educativos supera a la de los hombres, lo cual podría llevar a concluir que, considerando la población con la que se desarrolló este trabajo, en otros países se presentan situaciones similares.

Con respecto a los orígenes de quienes participaron en el proyecto, su rango de edad oscila entre 20 y 29 años; adicionalmente, a excepción de dos participantes, todos son estadounidenses con variaciones en sus dialectos, lo cual permite deducir que sus problemas o dificultades con el idioma también varían dependiendo del contexto. Navarro (2003) plantea que existen ciertos obstáculos relacionados con el dominio de la lengua, entre los cuales cabe resaltar:

[...] diferencias en elementos morfosintácticos (algunas lenguas no conocen las conjugaciones o pronombres personales); su articulación está ligada a los sonidos inicialmente oídos en la lengua materna, así como la significación de las entonaciones; en ciertas lenguas, determinados conceptos no existen (en algunas lenguas africanas no hay palabras para expresar “cuadrado” o “rectángulo”); el valor emocional o el contenido convencional provoca reacciones diferentes ante unos mismos términos (en algunas culturas es descortés el decir “no”) [...] (pp.125-126).

Ahora bien, en lo que respecta a las preguntas formuladas, el problema más recurrente en cuanto a pronunciación es la “r” y la “rr”, ya que seis personas así lo manifestaron. Existen idiomas como el francés y el sueco en los que estos sonidos son inexistentes, por lo que aprender a pronunciarlos puede ser, en ocasiones, algo complejo; por ejemplo, Backhouse (2011) plantea que “[...] es muy difícil pronunciar este sonido porque solamente existe en pocos dialectos en Suecia. [...] También es un gran problema para los angloparlantes especialmente, ya que se pronuncia el sonido /r/ más como el sonido /l/” (p.23). También se dio el caso en que una persona afirmó que este sonido, a pesar de ser bastante complejo, no fue algo difícil.

Existieron situaciones particulares como la dificultad de pronunciar palabras con “uo” y “ou”, pero en el segundo caso la combinación de estos fonemas

se origina en extranjerismos, por lo tanto, no es un problema procedente del español. Serradilla (2000) plantea que la pronunciación de estos sonidos en español es especialmente difícil para los angloparlantes, ya que:

[...] encuentran verdaderas dificultades para pronunciar las vocales puras del español y tienden a diptongarlas: *nou teingou dineirou*. Al mismo tiempo tienden a hacer casi desaparecer las vocales átonas y, por el contrario, a alargar demasiado las vocales tónicas, sobre todo en palabras agudas: *amaar*. Cuando se encuentran frente a dos vocales iguales juntas tienen dificultades para conseguir la duración adecuada y colocar el acento correspondiente.

También tienen dificultades para la pronunciación de los diptongos españoles, especialmente en los diptongos decrecientes, que, a menudo, reducen a un solo sonido vocálico: aire > are [...] (p.656).

Otro caso fue el de una persona que manifestó su problema con el sonido "ll", debido a las diferentes pronunciaciones que existen del mismo en los países hispanohablantes. Fernández (2010) afirma que estas variaciones son evidentes y plantea que:

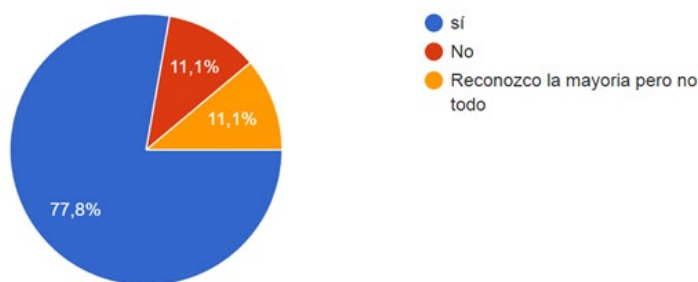
La distribución del yeísmo en el español dista mucho de ser uniforme y es posible ubicar sus diversas soluciones fonéticas en un continuo en cuyos extremos encontraríamos desde una realización más abierta y relajada, más próxima a una semiconsonante [j], hasta llegar a una realización consonántica africada como [dʒ] (p.266).

Adicionalmente, todas las personas encuestadas coincidieron en que los acentos costeros son los más difíciles de comprender, independientemente del país, ya que mencionan lugares como Argentina, Chile, Colombia, el sur de España y las islas del Caribe. Entre los argumentos podemos encontrar la poca modulación, la rapidez al hablar y las palabras específicas de la región (regionalismos). Además, hubo una persona que expresó su dificultad para entender el acento antioqueño (Colombia), especialmente el de las zonas rurales.

Una de las grandes diferencias que tiene el español costeño es la pronunciación, por ejemplo: la S implosiva, que es un rasgo distintivo del 'habla meridional' o superdialecto andaluzado, ya sea en España o en América; este tiene ciertas variaciones en su producción y algunas veces presenta aspiración,

pérdida total o influjo ensordecedor sobre sonidos sonoros inmediatos en zonas costeras del Pacífico. Montes (1982) citando a Catalán (s.f) plantea que:

Hoy, en efecto, Cartagena se opone a Bogotá por su fonética revolucionaria «andaluzante», lo mismo que Veracruz a México, o que las Antillas y Panamá al resto de Centro América, o que Guayaquil a Quito, etc. Fernández de Piedrahíta nos proporciona, creo, la explicación correcta de la conocida oposición lingüística entre las mal llamadas «tierras bajas» y «tierras altas» de América: es el poderoso comercio continuado el que lleva a aceptar a los vecinos, mal disciplinados en la pureza del idioma, de los puertos de Indias, la nueva fonética surgida en los puertos de Andalucía (p.32).



**Gráfico 1**

Por otro lado, la mayoría reconoce los tiempos verbales en español (ver gráfico 1). A pesar de esto, se presentan algunas dificultades en el uso de algunos de estos tiempos y modos verbales, siendo el subjuntivo el más repetido, junto con el condicional y el pluscuamperfecto.

Lee y Son (2010), en una investigación sobre los problemas más recurrentes en el aprendizaje de español como lengua extranjera en Corea, resaltan que muchos de los errores en relación con los tiempos verbales derivan de la ausencia de artículos, de forma gramatical del modo subjuntivo, de distinción entre imperfecto e indefinido en el tiempo pasado en modo indicativo, entre otros, lo que causa una mayor dificultad en comprender el uso de estos tiempos verbales, ya que ellos no poseen uno semejante o equivalente para comprender su uso.

Continuando con las interferencias en términos gramaticales, una de las lenguas que más diferencias tiene con el español es el alemán. Según Sánchez (2008), “[...] en alemán no hay una distinción aspectual como en español entre imperfecto e indefinido. Esta será una fuente permanente de errores en los primeros estadios de interlengua” (p.59). Este es uno de los problemas que debe enfrentar un alemán a la hora de aprender el español. Cabe aclarar que la interlengua es la etapa de aprendizaje en la que el estudiante recoge aspectos de la lengua materna y la lengua que aprende y crea un sistema propio de comunicación que no pertenece a ninguna de las dos. Sin embargo, este no es el principal problema, sino que según Sánchez (2008):

La gran dificultad –y sobre todo para alumnos germano hablantes– no es memorizar formas verbales, sino “construir” o “crear” en su mente un nuevo sistema de tiempos de pasado cuyas aplicaciones difieren bastante –por no decir mucho– de los tres tiempos de su lengua, con los cuales ellos realizan todas las funciones y para las que el español necesita cinco. Es decir, y siendo prácticos: el alemán hace con tres tiempos lo que el español con cinco (p.57).

En términos del autor, no importa tanto la distinción entre los tiempos verbales que el español posee en contraste con el alemán, sino que la gran apuesta que debe hacer un aprendiz de español siendo alemán es tratar de adecuar su mente para la construcción de nuevas formas de entender el tiempo.

Adicionalmente, al analizar las diferencias del español con las lenguas eslavas, como en el caso del serbio, se pueden percibir distintas situaciones con los tiempos verbales. Por ejemplo, Pejović y Trivić (2012) plantean que “el español recurre, sobre todo, a tiempos verbales, mientras que el serbio, además de estos, emplea mecanismos morfológicos que consisten en añadir al verbo distintos afijos que cambian el significado del verbo e influyen en su aspecto” (p.261). Esto significa que esta lengua utiliza recursos nuevos que para el español no son necesarios para diferenciar los tiempos.

Ahora, poniendo en comparación el español y el inglés, Valenzuela (2002) dice que:

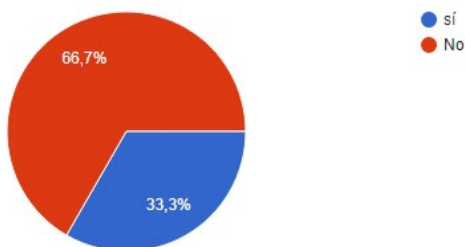
El inglés únicamente distingue morfológicamente dos tiempos finitos: el presente y el pasado, mientras que el español dispone de indicadores morfológicos para cuatro tiempos verbales. Frente al pasado inglés, el español dispone de dos tipos de pasado: el pasado imperfecto (hablaba) y el indefinido (hablé). Además, en español el futuro



es otra posibilidad de variación morfológica, de la que el inglés no dispone. En inglés, el futuro se forma de manera analítica por medio de la combinación con el auxiliar will (p.34).

Las diferencias son bastante claras, el aprendiz debe identificar los tipos de pasado que el español emplea, pasar de conocer dos tiempos finitos en inglés a cuatro en español, los cuales no existen en su lengua y comprender cómo mientras que en el inglés se utiliza un auxiliar para formar los distintos tiempos, en el español se determinan por la conjugación verbal. Hay que agregar también que, según Valenzuela (2002), existen otras diferencias entre estas dos lenguas:

El español dispone de dos modos verbales: el indicativo y el subjuntivo [...] El inglés también dispone del modo subjuntivo, pero no tiene morfemas verbales específicos para él, y lo indica por medio de la forma básica, el infinitivo, con o sin la partícula to (I want you to sing) (p.34).



**Gráfico 2**

En términos de comprensión, una gran parte de la población no presenta dificultad cuando le hablan en un tiempo verbal distinto al presente (ver gráfico 2), esto debido a que todas las lenguas cuentan con un tiempo presente, muy diferente si se habla de tiempos perfectos o imperfectos como se mencionaba anteriormente, que no tienen una equivalencia en otras lenguas.

Quienes manifestaron tener problemas no dan argumentos para establecer causas claras para determinar la raíz de los mismos, lo que permite inferir que la falta de sustento en este caso puede darse por factores sociales: quizás, algunos de ellos no han tenido la oportunidad de interactuar de manera

directa con el español y esto les ha complicado lograr un nivel más avanzado en el idioma.

Adicionalmente, también se puede concluir que quienes presentan dificultades no se sienten motivados para aprender español como lengua extranjera, por lo que han creado una barrera afectiva con la lengua y las personas que la hablan, imposibilitando un avance o desarrollo de los conocimientos. Esto los lleva a que, como lo expresan, no reconozcan algunos tiempos como el participio pasado y la conjugación de algunos verbos irregulares, es decir, la falta de emociones positivas hace que el proceso de aprendizaje de la lengua se estanque en algunos aspectos importantes como los tiempos verbales.

También, es posible apreciar que, en cuanto a la comunicación, en especial a la hora de la fluidez, las emociones juegan un papel fundamental: muchos de ellos expresan que estar alegres, enojados, inseguros o nerviosos condiciona su capacidad para hablar. Como lo expresan Arnold y Brown (2005), existen emociones positivas y negativas; en este caso, los participantes manifestaron, en su mayoría, experimentar emociones negativas, las cuales ralentizan su proceso de aprendizaje, ya que los cohiben a la hora de hablar. Estas se convierten en un obstáculo en el desarrollo del proceso, porque les impide adquirir una fluidez cada vez mayor por factores como la inseguridad.

En la enseñanza de una lengua extranjera, en este caso el español, es necesario trabajar en los factores afectivos que pueden impedir la mejoría de los estudiantes a la hora de comunicarse. Hay que tener en cuenta que estos aspectos emocionales también se manifiestan por el choque cultural que pueden experimentar los aprendices, debido a que los hispanohablantes se han creado en una cultura muy emocional y sentimental, por lo que muchos estudiantes extranjeros provenientes de países como Alemania, donde tanto el idioma como la cultura son más rígidos, se ven un poco abrumados por la magnitud de este factor.

Ahora, en cuanto a estrategias de aprendizaje, manifiestan que en la mayoría de los casos solo practican el español en contextos académicos, ya sea para hablar, leer, escribir y evidenciar que hay ciertos casos en los que no hay suficiente interacción con la lengua extranjera y limitando el uso de esta a ambientes meramente académicos donde los estudiantes pueden usar esta lengua (L2) para la realización de ensayos, artículos, presentaciones, debates y demás actividades exigidas dentro de la academia.

Sin embargo, al salir del ambiente académico, ocurre que el uso de la lengua extranjera se suprime, dejando de lado la inmersión lingüística, es decir, no se hace uso de todos los ambientes como un entorno de aprendizaje y práctica, de manera que se aprovechen al máximo los espacios y los momentos de interacción con las demás personas para hacer uso de esa lengua que se pretende adquirir. También, algunos manifiestan que mantienen una comunicación activa con hispanohablantes y, en algunas ocasiones, se valen de sinónimos para completar sus ideas.

Con respecto a la inmersión lingüística se recomienda estar en interacción constante en un espacio real que obligue al estudiante a usar la lengua que está aprendiendo en todo momento, no solo en ambientes académicos, sino utilizando la ciudad y la cultura como pretexto para interactuar usando el idioma extranjero. Teniendo en cuenta lo anterior, Reyer (2014) plantea que es necesario idear planes curriculares para la enseñanza de una lengua extranjera en los que el estudiante esté inmerso en el idioma y su cultura, para que de ese modo se adquiera de una manera más natural.

En lo concerniente a la escritura, las estrategias preferidas son escribir en español con ayuda de traductores o diccionario, o escribir sin ayuda y solicitar posteriormente una revisión por parte del docente. Entonces, es necesario mencionar la importancia de la escritura y la lectura como complemento al aprendizaje de la lengua; como dice Escandón (2014) “Creo que el escribir en una lengua extranjera ofrece posibilidades únicas de interrupción y deconstrucción de gramáticas, códigos y sistemas de pensamiento, incluyendo aquel de la lengua que se estudia” (p.36).

Es decir, la escritura no es un acto meramente mecánico de expresión de ideas, sino que proporciona la posibilidad de un estudio más profundo de la lengua, le permite al aprendiz interactuar de manera directa con otras formas de pensamiento, con una cultura diferente. El reto de aprender otra lengua no se trata solamente de conocer aspectos gramaticales y comunicativos, sino que significa una inmersión total en otra cultura, pues la misma refleja las costumbres, comportamientos, pensamientos y creencias de otra población.

Finalmente, en el caso de la lectura, muchos la ponen en práctica como apoyo a su proceso de aprendizaje y cuando no entienden alguna palabra recurren a la traducción, Mendoza (1994) la define como:

la lectura es una compleja actividad de conocimiento, en la que intervienen el dominio global de destrezas y habilidades lingüísticas, el

dominio de la pragmática comunicativa, los conocimientos enciclopédicos, lingüísticos, paralingüísticos, metatextuales e intertextuales y la misma experiencia extralingüística que posea el lector. Obviamente, no puede decirse que se domine una lengua sin saberla «leer», es decir, sin comprender sus producciones escritas en cuanto exponentes culturales (p.313).

Con respecto al uso de la traducción en el aprendizaje de una lengua extranjera, Caballero (2009) trae a colación varias críticas que han demeritado el uso de la misma:

- Es un ejercicio contraproducente, pues obliga al estudiante a ver el idioma que está aprendiendo a través de los patrones de la lengua materna.
- Crea la falsa impresión de que siempre es posible encontrar equivalentes exactos entre dos lenguas.
- Tiene como prerrequisito el conocimiento de ambas lenguas en el ámbito casi nativo, por lo que carece de aplicación didáctica para el aprendizaje de una lengua extranjera (p.340).

Es muy claro que recurrir a la traducción cuando se aprende otra lengua no es el mejor método, en especial en la lectura, porque muchas veces la definición de la palabra está permeada por el tema que se trata y el contexto en el que se desenvuelve y, si no se tiene un buen conocimiento de la lengua y de sus estructuras, se pueden cometer errores en las traducciones que le cambian el sentido al texto, como lo expresa el autor.

Sin embargo, Caballero (2009), no solo expone argumentos que ciertos autores han planteado en contra de la traducción, sino que da a conocer una perspectiva en la que es beneficioso el uso de la traducción en el aprendizaje de lenguas, ella dice que:

- La traducción es una actividad cada vez más práctica y útil en el mundo crecientemente globalizado en el que vivimos.
- Al embarcarse el estudiante en la búsqueda de soluciones satisfactorias a los retos que surgen en la traducción, ésta [sic] fomenta un entendimiento más profundo del significado, estructura y uso de la lengua –tanto de la materna como de la que se está aprendiendo.

- La traducción sensibiliza al estudiante a las diferencias semánticas, sintácticas, de estilo y culturales que existen entre las dos lenguas (p. 341).

De esta manera, la autora deja claro que no se puede estigmatizar la traducción como algo que le va a imposibilitar al estudiante desarrollar otras estrategias para obtener el significado de una palabra o una idea, sino que puede darle un conocimiento más profundo de la lengua y de diversos aspectos de índole lingüístico y pragmático que la componen. Por lo anterior, tanto la lectura como la escritura forman parte fundamental del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, ambas habilidades le permiten al estudiante adquirir un dominio más amplio y consciente de la misma.

## Principales problemas en relación con los factores (recapitulación)

Los resultados de los factores lingüísticos arrojan problemas o dificultades con la pronunciación de la “r” y la “rr”, existen idiomas como el francés y el sueco en los que estos sonidos son inexistentes, también presentan problemas con la “ll” debido a las diferentes pronunciaciones que existen de la misma en los países hispanohablantes. Por otra parte, los acentos costeros son los más difíciles de comprender, ya que la poca modulación, la rapidez al hablar y las palabras específicas de la región dificultan el entendimiento. Adicionalmente, se presentan algunas dificultades en el uso de algunos de estos tiempos, siendo el subjuntivo el más repetido, junto con el condicional y el pluscuamperfecto; no obstante, también se muestran problemas con los tiempos perfectos. Hay que tener en cuenta que los tiempos o modos verbales tienen una concepción y connotación distinta en cada lengua.

Ahora, la práctica es fundamental tanto en el habla como en la lectura y escritura. En el caso de la lectura, muchos aprendices recurren a la traducción para entender significados; este método no es muy recomendado por los teóricos debido a que imposibilita la concepción de la lengua por ella misma y lo que facilita es la intervención de los patrones de la lengua materna sobre la lengua a aprender. En términos del habla, los aprendices mantienen una comunicación activa con hispanohablantes y, en algunas ocasiones, se valen de sinónimos para completar sus ideas. Por último, para la escritura, las estrategias preferidas son escribir en español con ayuda de traductores o diccionario, o escribir sin ayuda y solicitar, posteriormente, una revisión por parte del docente.

En cuanto a los factores sociales, el componente afectivo puede impedir un avance de los estudiantes a la hora de comunicarse. Hay que tener en cuenta que se puede presentar un choque cultural, ya que los hispanohablantes se han creado en una cultura muy emocional y sentimental y las culturas europeas, por ejemplo, manejan otros sistemas de interacción y afecto diferente lo que implica una reinstalación de los aprendices a la nueva cultura.

Por otra parte, la interacción con las demás personas facilita el mejoramiento de los procesos comunicativos, por eso resulta fundamental establecer relaciones interpersonales para mantener una práctica constante de la lengua. Cuando el aprendizaje se da a través del proceso de inmersión, el estudiante se ve obligado a establecer una interacción constante en un espacio real obligado a usar la lengua que está aprendiendo en todo momento. Otro factor social que afecta el proceso de aprendizaje es la actitud de los estudiantes hacia el idioma que están aprendiendo, si es positiva ayuda a la mejoría del proceso y si es negativa lo obstruye.

Con respecto a los factores emocionales, los resultados demuestran la importancia de los mismos, puesto que lo emocional afecta la parte cognitiva y social de los aprendices de español como lengua extranjera al obstaculizar o favorecer estos procesos de aprendizaje de la lengua, influyendo de manera directa en los factores lingüísticos y sociales que también se ven involucrados en el aprendizaje. El factor emocional puede ser positivo, producto de la estimulación de la empatía, la motivación y la autoestima; o negativo, reflejado en aspectos como la ansiedad, la depresión, la ira, el sentimiento de no encajar en determinado grupo social y el temor. Los primeros contribuyen al aprendizaje de una lengua extranjera, pues animan al estudiante en su proceso, mientras que los segundos hacen sentir al estudiante frustrado ante su proceso.

Muchos de los participantes expresaron que al sentir emociones como tristeza, enojo, inseguridad, nerviosismo o frustración su capacidad para hablar se ve condicionada, pues se cohíben al momento de establecer una conversación tanto formal como informal, en la medida que estos sentimientos negativos generan en ellos una barrera que impide el normal desarrollo de una conversación oral, obstruyendo directamente la fluidez en la comunicación de los aprendices.

Por el contrario, los participantes han dejado saber que los sentimientos positivos como la motivación, la autoestima y la buena interacción con hispanohablantes les ha dejado aprender el idioma de manera más eficaz.

Al estar motivados tratan de aprovechar todas las oportunidades de practicar el idioma, buscando interactuar con nuevas personas en el idioma extranjero generando al mismo tiempo empatía y, por último, logrando sacar provecho de las emociones positivas para convertirlas en aprendizaje.

## Ideas finales: síntesis conceptual del análisis

Según los resultados obtenidos a lo largo de esta investigación, se concluye que, al tratar de describir los factores que afectan a los estudiantes de español como lengua extranjera, se deben enmarcar los mismos como derivados del choque cultural, el cual se genera cuando una persona entra en contacto con una lengua, cultura, costumbres, entre otros aspectos que pueden generar tensión y problemas en el aprendizaje: en pocas palabras, los procesos adaptativos por los que pueden pasar los estudiantes foráneos.

Así, pudimos apreciar que dentro de este concepto se ven incluidos tres factores principales: el lingüístico, el emocional y el social. Los factores trabajados en este proyecto facilitaron el análisis exhaustivo de los comportamientos y las situaciones por las que puede pasar una persona en el aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso, aprender el idioma español en Medellín, de manera que se pudieron estudiar los motivos por los cuales dicho proceso puede ser complejo y cómo cuando se sobrepone a estas dificultades, finalmente, se efectúa el aprendizaje.

Posteriormente, se encontró que muchos de los participantes decidieron estudiar español por diferentes intereses personales, debido a que actualmente este idioma se constituye como una de las principales lenguas para aprender y ampliar la posibilidad de comunicarse con diferentes países para establecer conexiones económicas, políticas y académicas entre ellos; en el caso de Colombia, los estudiantes extranjeros llegan con el objetivo de encontrar nuevas oportunidades no solo laborales, sino también culturales y educativas.

Por esto, los docentes de idiomas deberían tener en cuenta el contexto en que se está dando el aprendizaje de una lengua extranjera, fundamentando sus procesos de enseñanza en los factores que se derivan del choque cultural, al cual se deben enfrentar todos los estudiantes foráneos. Entonces, es menester de los docentes implementar estrategias que contribuyan al avance de sus estudiantes en el uso del nuevo idioma, incentivar a sus alumnos para superar esas barreras generadas por el choque cultural y sacar provecho de ellas, de manera que el aprendizaje no se limite única y exclusivamente al

aula de clase, sino que se desarrolle en la ciudad, en las relaciones interpersonales y en todo el nuevo entorno al que se ve expuesto: una oportunidad para afianzar el uso del nuevo idioma.

Para concluir, la enseñanza es permeada por la interferencia de actores externos que, inevitablemente, afectan los diferentes procesos de aprendizaje; además, esto lleva a que existan diversos motivos por los que una persona decide estudiar una lengua extranjera específica en un lugar determinado. Todo lo anteriormente mencionado, sumado al recorrido sociocultural de cada estudiante, configuran y dotan de significado los escenarios de enseñanza-aprendizaje de la lengua. Es por esto que resulta necesario conocer estos factores que modifican los procesos de enseñanza, con el fin de realizar los ajustes precisos para aumentar la efectividad de la labor docente y encontrar estrategias para superar los desafíos que trae consigo la educación desde perspectivas interculturales.

## Referencias

- Alcaldía de Medellín (2014). *Expedición currículo: El Plan de Área de Humanidades Idioma Extranjero-Inglés*. Secretaría de Educación.
- Adwani, P. & Shrivastava, S. (2017). Analysis of Factors Affecting Second Language Acquisition. *International Journal of Social Sciences and Management*, 4(3), 158-164. <https://doi.org/10.3126/ijssm.v4i3.17247>
- Arnold, J. & Brown, D. (2005). El aula de ELE: un espacio afectivo y efectivo. *Instituto Cervantes*, 256-283. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/munich\\_2005-2006/03\\_arnold.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2005-2006/03_arnold.pdf)
- Backhouse, Å. (2011). Los principales problemas fonéticos y fonológicos en la enseñanza del español para extranjeros. *Hogskolan Dalarna Uppsats*, (15)200.
- Buitrago, S. H., Ramírez, J. F., & Ríos, J. F. (2011). Interferencia lingüística en el aprendizaje simultáneo de varias lenguas extranjeras. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 721-737.
- Caballero, B. (2009). El papel de la traducción en la enseñanza del español [Presentación de paper]. I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP), Manila <https://cvc.cervantes.es/>



ensenanza/biblioteca\_ele/publicaciones\_centros/pdf/manila\_2009/22\_aplicaciones\_09.pdf

- Cortés, G. (2002). *El choque cultural*. Tiempo y Escritura.
- Escandón, A. (2014). La escritura en una lengua extranjera como ciencia de la escritura o gramatología. *Cuadernos CANELA*, 25, 34-50.
- Espejo, M., Flórez, M. & Zambrano, I. (2011). Tendencias de los estudios de español como lengua extranjera (ELE) en Bogotá. *Lenguas en contacto y bilingüismo*, 55-91.
- Fernández, M. (2010). Variaciones fonéticas del yeísmo: un estudio acústico en mujeres rioplatenses. *Estudios de fonética experimental*, 263-292.
- Furham, A. (2012). Culture shock. *Journal of Psychology and Education*, 7(1), 9-22.
- Gardner, R. & MacIntyre, P. (1992). A student's contributions to second language learning. Part I: Cognitive variables. *Language Teaching: Surveys and Studies*, 25(4), 211-220.
- Gobierno de Colombia (2018). Boletín técnico de educación formal. DANE.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional: por qué es más importante que el cociente intelectual*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Lee, M. & Son, J. (2010). La difusión del español en Corea y la interferencia del coreano y del inglés [Presentación de paper]. Congreso internacional: La enseñanza del español en tiempos de crisis, Cádiz, España. <https://www.culturaydeporte.gob.es/dam/jcr:3b8fee83-70fc-4526-9762-53c725eefabb/2010-esp-09-11mankileesonjyeun-pdf.pdf>
- Jiménez, M. & López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: Estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69-79.
- Mendoza, A. (1994). Las estrategias de lectura: su función autoevaluada en el aprendizaje del español como lengua extranjera [Presentación de paper]. IV Congreso Internacional de ASELE, Barcelona, España. <file:///C:/Users/000008707/Downloads/Dialnet-LasEstrategiasDeLectura-2871757.pdf>

- Montes, J. (1982). El español de Colombia: Propuesta de clasificación dialectal. *Thesaurus: Boletín del Instituto Caro y Cuervo*, 23(1), 23–92.
- Moreno, K. (2017). Factores emocionales que influyen en filtro afectivo de los estudiantes de inglés como idioma extranjero, una revisión sistemática. *Revista Multidisciplinaria de investigación*, 31–42.
- Navarro, J. (2003). *Inmigración en España y conocimiento de la lengua castellana: el caso de los escolares inmigrados en Aragón* (Tesis doctoral). Universitat de Lleida.
- Nitta, T. (2006). Affective, Cognitive and Social factors affecting Japanese learners of English in Cape Town. University of the Western Cape.
- Pejović, A. & Trivić, A. (2012). El concepto de 'tiempo' en la fraseología española y serbia. *Verba Hispanica*, 20(1), 261-277.
- Reyero, A. (2014). *La inmersión lingüística: una nueva forma de aprendizaje* (Título universitario). Universidad de Valladolid.
- Sánchez, M. (2008). Dificultades de los hablantes nativos de alemán en el aprendizaje de los tiempos de pasado. *Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera (redELE)*, 5(13), 57-67.
- Serradilla, A. (2000). *La enseñanza de la pronunciación en el aula: Una experiencia con estudiantes anglohablantes*. Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del X Congreso Internacional de ASELE, Cádiz, España. file:///C:/Users/000008707/Downloads/Dialnet-LaEnsenanzaDeLaPronunciacionEnElAula-567577.pdf
- Valenzuela, J. (2002). Lingüística contrastiva inglés-español: una visión general. *Carabela*, 27-45.
- Zeinivand, T., Azizifar, A. & Gowhary, H. (2015). The Relationship between Attitude and Speaking Proficiency of Iranian EFL Learners: The Case of Darrehshehr City. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 240–247.
- Zhou, Y., Jindal-Snape, D., Topping, K., & Todman, J. (2008) Theoretical models of culture shock and adaptation in international students in higher education. *Studies in Higher Education*, 33, 63-75.

# La influencia de la lengua materna y su papel formativo en el aprendizaje del español como lengua extranjera

Ana Isabel Carmona Vásquez\*

Paula Andrea Gallego Bedoya\*

## Resumen

En la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera hay diversos aspectos que influyen de manera considerable en los procesos de formación. En este caso, se describirá y analizará la influencia que tiene la lengua materna de los aprendices de español teniendo como referentes estudiantes cuya lengua materna es el inglés o el alemán y que estuvieron en la ciudad de Medellín desarrollando sus procesos de formación. Se presentan en este análisis, igualmente, los puntos de vista y las concepciones de educadores de español para extranjeros, en las cuales convergen y conversan tanto aprendices como educadores sobre el tema en cuestión.

**Palabras clave:** enseñanza del español como lengua extranjera, aprendizaje del español como lengua extranjera, influencia de la lengua materna.

## Abstract

*Inside foreign language teaching and learning there are different aspects that affect these processes. In this research is exposed the influence of the learners' mother tongue in learning. Taking mainly as reference, students in which case mother language is English or German, who also were in Medellín. In addition, it is shown in this analysis different point of views and conceptions of Spanish educators for foreigners, where converge and dialogue both learners and educators with the same relevant issue.*

**Keywords:** *Spanish as a foreign language teaching, Spanish as a foreign language learning; mother tongue influence.*

---

\* Semillero de investigación Lengua y Cultura, Universidad Pontificia Bolivariana.

## Introducción

Hay diferentes métodos para la enseñanza de una lengua extranjera (LE), los cuales han surgido y se han modificado por investigaciones, cambios de perspectiva e intentos por encontrar la manera más eficiente para que los alumnos obtengan aprendizajes significativos en la lengua meta. Si se hace una mirada histórica, se puede evidenciar que cada vez más se han ido modificando prácticas conductistas, por unas más constructivistas para educar de una forma integral al estudiante.

Actualmente, se puede escuchar de muchos profesores, cómo en su metodología de enseñanza, prohíben la implementación o utilización de la lengua materna de los alumnos en el aula de clase. Si bien es necesario el uso constante de la lengua que se quiere aprender (el español, en este caso), también es preciso, para una mejor comprensión, volver a la lengua materna de los estudiantes, esto presentándose con más necesidad cuando son estudiantes que están iniciando el proceso de aprendizaje.

## Descripción del problema

La enseñanza de los idiomas ha sido objeto de muchas transformaciones, algunas de ellas con una vertiente *tradicional*, lo cual no quiere decir que sean necesariamente prescindibles para la enseñanza de una lengua. Otras metodologías, incluso, se han renovado porque las perspectivas, en cuanto al propósito de la enseñanza de una lengua extranjera, se han modificado, no solo buscando la transmisión mecánica de las estructuras gramaticales sino también la adquisición de procesos comunicativos en los aprendices, lo que se ha convertido en una de las metas de la enseñanza de las lenguas en los últimos tiempos.

Los debates acerca de cuál puede ser el método más efectivo siempre se encuentran como tema común y no solo han sido discusión del último siglo. Además, los procesos de enseñanza siempre se han evaluado en términos de efectividad y resultados, por lo que se encuentran en constante transformación. Se quiere enfatizar, más que en un método, en cómo el conocimiento de la lengua materna de los estudiantes es un recurso esencial en el aprendizaje de la lengua extranjera, en este caso el conocimiento del inglés y el alemán para la enseñanza del español como segunda lengua: no limitándose al uso de la misma como mecanismo de traducción, cuya metodología fue una de las primeras empleadas en Europa durante el siglo XIX para el estudio de

lenguas tales como el latín y el griego, con acceso restringido para aquellos pertenecientes a una clase más alta o miembros del clérigo.

Actualmente, el uso de una lengua en comparación con otra hace referencia al concepto de lingüística contrastiva, la cual toma en cuenta las diferencias y las similitudes entre ambas, ya que se ocupan de los errores que el estudiante puede tener durante el proceso de aprendizaje. Este contraste entre los diversos elementos lingüísticos de la lengua materna y de la extranjera favorecen el reconocimiento de las dificultades de los alumnos, potenciando su proceso de enseñanza y aprendizaje.

## Preguntas problematizadoras

¿Cómo influye la lengua materna de los estudiantes en el aprendizaje del español como segunda lengua?

¿Cuáles son los conflictos que encuentran los estudiantes a la hora de aprender español (como lengua extranjera) al no emplearse su lengua materna en el aula como herramienta para el aprendizaje?

¿Cuál es el impacto en el aprendizaje del uso de la lengua materna de los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje de estos?

## Objetivos

### General

Determinar el influjo de la lengua materna en el aprendizaje del español como lengua extranjera y definir su papel formativo en los procesos de enseñanza de la misma.

### Específicos

- Identificar cómo la lengua materna de los aprendices influye en los procesos de aprendizaje del español como lengua extranjera.
- Analizar de qué forma emplean los maestros de español como lengua extranjera la lengua materna de los estudiantes y cómo esto influye en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

## Justificación

La relevancia del presente trabajo gira en torno al análisis de la forma en la que influye y cuál es el papel de la lengua materna de los estudiantes de español como lengua extranjera que están o han estado en la ciudad de Medellín, los cuales tienen como L1 la lengua inglesa y la alemana.

La lengua española actualmente ha ido teniendo más auge, de esta forma se ha acrecentado el interés por el aprendizaje del español como lengua extranjera; sin embargo, según el Sistema Internacional de Certificación en Español Lengua Extranjera (SICELE), antes del año 2010 en Latinoamérica, se registraba un número muy bajo de estudiantes de ELE en comparación con España, la cual suplió el 82% de la demanda mundial de enseñanza del español. De esta forma, los países de Latinoamérica han comenzado un proceso sistemático para promover la enseñanza y, con ello, el aprendizaje del español en Latinoamérica (Quintero, L. M., Avilés, L. & Suárez, K, 2014).

De acuerdo con lo anterior, Espejo, Flórez y Zambrano (2011) plantean que el interés por el aprendizaje del español se debe a los tipos de interacciones que se desprenden de la globalización y que van desde el comercio hasta las comunicaciones: la mayoría de personas que estudian español en el mundo lo hacen con objetivos laborales, comerciales, académicos, turísticos, culturales, entre otros. De esta forma, se da una apertura, tanto cultural como económica, en la cual varios países hispanoamericanos son partícipes y Colombia es uno de los países que ofrece estudios de español como lengua extranjera.

La presente investigación se hace con el objetivo de observar, indagar y conocer la relación que tiene la lengua materna de las personas extranjeras (que llegan a Medellín) en el aprendizaje del español como lengua extranjera, con el fin de analizar qué tan pertinente es el uso de la L1 en la enseñanza de la lengua meta, ahondando en la comunicación desde la enseñanza contextualizada y enfocada en los rasgos idiomáticos y culturales que varían dependiendo de la zona, pero que son esenciales para obtener un sentido pragmático y sociocultural de la lengua.

Según Quevedo y Quevedo (2008), para el aprendizaje es indispensable una relación dialógica entre el alumno y el profesor, lo cual es posible mediante el constructivismo: ello se construye a partir del buen uso y el conocimiento de la lengua materna (L1 - LM), debido a que esta es la que favorece el intercambio de significados, así mismo es indispensable una formación para docentes en miras al desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa.

Estos mismos autores, citando a Antich (1986), sostienen que para el estudio de otras lenguas es fundamental el conocimiento de la lengua materna debido a que permite comprender con más facilidad la lengua meta. A partir de ello, mencionan tres grupos de hábitos que se incluyen en los mecanismos de una lengua extranjera (LE), los cuales tienen formas diferentes de ejercitación. En primera instancia, están los hábitos que se tienen en la lengua materna y que son fáciles de transmitir en la LE con adaptaciones, es decir, son elementos que son similares en ambos idiomas. Por otro lado, están los hábitos que están presentes en la lengua materna y que en la LE es necesario corregir, en la medida en que son el resultado de la interferencia de la lengua materna. Finalmente, hay hábitos nuevos, aquellos que deben crearse, ya que no existen en la lengua materna, pero son necesarios en la lengua meta como es la articulación de nuevos sonidos.

Los procesos de aprendizaje de la L1 y la LE divergen en algunos aspectos, por lo que, al tener en la cuenta las similitudes y las diferencias entre ambas, se favorece al aprendizaje de la LE debido a que por medio de las semejanzas es posible potenciar el aprendizaje con más agilidad y facilidad. De otra parte, las diferencias tienen que ser objeto de atención, puesto que podrían interferir (negativamente), por lo que deben ser introducidas de manera gradual. Sin embargo, para la enseñanza de una lengua, por ejemplo, el caso del inglés, es importante el uso de la lengua materna en situaciones específicas, debido a que es crucial ofrecer los cursos en el idioma meta, como un sistema propio, evitando, en la medida de lo posible, el empleo de la lengua materna (Quevedo y Quevedo, 2008).

En contraposición al planteamiento anterior, en México, Andrea Pando Sevilla (2014), en su artículo *La influencia de la lengua materna en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras*, orienta su investigación desde la perspectiva de Stephen Krashen, para lo cual, en primera instancia, retoma diversos autores y temáticas relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, como los enfoques metodológicos que se emplean tanto en la lengua materna como en la lengua extranjera y la influencia de la lengua materna en el aprendizaje de la LE y SL: es a partir de allí que centra su investigación.

En el aprendizaje de lenguas se involucran diversas competencias, las cuales tienen como objetivo la comunicación adecuada y contextualizada entre individuos. A partir de esto, Chomsky (1976) define la competencia lingüística como la capacidad de producir enunciados gramaticalmente correctos para

codificar mensajes, comprenderlos y emitir juicios. Por su parte, Hymes (1971) habla de la competencia comunicativa enfocada desde una perspectiva sociolingüística, en la cual no solo basta el conocimiento gramatical, sino que es indispensable el uso de este en la sociedad (Pando, 2014).

En el proceso de aprendizaje de una nueva lengua, se presentan interferencias con la lengua materna. Precisamente, Stephen Krashen (1981) propone diversos postulados de suma importancia, los cuales denomina como “hipótesis” (H. de adquisición, h. de orden natural, h. del monitor, h. del input y h. de filtro afectivo). Estas hipótesis las usa para explicar el proceso de adquisición y el aprendizaje de la SL y LE, con el fin de orientar a los maestros de lengua extranjera para que impulsen el desarrollo de las habilidades comunicativas en los estudiantes (Pando, 2014).

Krashen (1981) plantea que la lengua materna es un factor que siempre está presente e interviene en el proceso de aprendizaje de la LE/L2; sin embargo, aunque reconoce que en ocasiones tiene que ver con errores que se pueden presentar en el proceso de aprendizaje, enuncia que lo realmente importante es si la lengua materna encaja o no en el modelo teórico de LE/L2 para, de esta forma, descubrir y observar cómo influye.

La L1 está presente en cualquier ambiente sin importar la edad de los aprendices debido a que es el idioma con el cual se pueden expresar a cabalidad; empero, este se puede potenciar para crear acercamientos a la LE, en los cuales, en primera instancia, se realiza un proceso de comparación y, luego de ello, los aprendices buscan producir enunciados a partir de las necesidades que se les presenten en la lengua extranjera. Ahora bien, en el proceso de aprendizaje de la LE/L2, la influencia que tiene la lengua materna (LM) tiende a mostrarse y presentarse en ambientes determinados, los cuales, a su vez, están ligados con otros factores que influyen en el aprendizaje (internos y externos) (Pando, 2014).

Asimismo, la influencia que la L1 tenga en el aprendizaje de una LE o SL depende tanto del idioma que se aprende como del que se tiene como lengua materna, ya que hay algunas lenguas que tienen mayor afinidad o parecido entre sí y otras que tienen grandes diferencias debido a su evolución y a que cada una tiene sus propias reglas de construcción. De esta forma, por ejemplo, se puede ver como el español tiene más aspectos similares al francés que al alemán (Pando, 2014). Esta misma autora afirma que, según Krashen, el uso de la lengua materna se va disminuyendo en una medida significativa en el



momento en que los aprendices adquieren más herramientas de la LE/L2, a tal punto de poderse comunicar y expresar en esta, al emplear, por ende, menos el sistema lingüístico de su propia lengua y reproduciéndolos en la lengua meta.

En otro orden de ideas, cuando la persona ha finalizado su periodo *crítico* en el proceso de aprendizaje, empieza la etapa de la interlengua, fundamental para el logro de los objetivos lingüísticos y comunicativos, en la cual se producen unos sonidos intermedios que no pertenecen a ninguna de las dos lenguas: ni la L1 ni la LE. Agudelo, Díaz y Zabala (2017), citando a Juan Manuel Pérez (2001), hacen referencia a los *falsos amigos*, un ejemplo muy común de cómo interfiere la lengua materna en el aprendizaje de otra, al definirlos como aquellas palabras que poseen similitudes gramaticales o fonológicas, pero su significado es diferente: estas y otras influencias afectan el aprendizaje de la lengua extranjera, por lo que, desde la perspectiva de Stern (1983), se enfoca el estudio desde la lingüística comparativa para identificar semejanzas y diferencias.

Las interferencias lingüísticas se observan desde dos vertientes: positiva y negativa en un plano léxico y sintáctico dentro de los actos de habla, discurso y otros. Pulido (2010) desarrolla una investigación desde la interferencia léxica de la lengua, en la cual sale a relucir la importancia que le dan los estudiantes en la etapa de recepción de la L2 y LE debido a que representa un recurso esencial para evitar una respuesta negativa de desmotivación por parte del estudiante al verse impedido; sin embargo, la repercusión en su análisis se enfocó en la lengua escrita, la cual generaba mayores dificultades a su grupo de estudiantes.

Agudelo, Díaz y Zabala (2017), citando a Barrientos, Fonseca, Ortiz, Sánchez y Ordaz (2015), destacan la relevancia del conocimiento formal, por parte del profesor, acerca de la lengua materna para enseñar los términos gramaticales, desde un rango descriptivo, que logre una relación e identificación de la gramática al facilitar el aprendizaje y la relación de conceptos que pueden ser un poco complejos para el estudiante. Galindo (2011) menciona el inconveniente que tendría tratar a los estudiantes como si fueran hablantes nativos de LE/L2 y no usuarios de la misma, enfatizando las ventajas de la lengua meta para no enfocarse en los aspectos negativos de la primera lengua y brindando, de esa manera, un ambiente de confianza y seguridad a los estudiantes para el aprendizaje del idioma.

Por otro lado, en la investigación *Usos de lengua materna (L1) y lengua meta (L2) en un contexto de inmersión real* de Muñoz (2007), se sostiene que la

actitud y la motivación influyen enormemente en el aprendizaje de una lengua extranjera/segunda lengua, de allí sobresale el concepto de “filtro afectivo” creado por Dulay & Burt (1977). La motivación es una estrategia para poder avanzar en el aprendizaje de una lengua extranjera e, incluso, la lengua materna podría estar ligada a ella desde un rasgo de confianza, proveyendo actitudes más asertivas con mayor receptividad, en cuanto a los códigos que se tienen dentro del aula.

Ernesto Macaro (2001), citado por Galindo (2011), en el texto *Planteamientos para el uso de la L1 en clase de la L2*, establece tres posturas con matices diferentes, centrándose en el uso de la lengua materna en las clases de la L2 y LE; en primer lugar, nombra *la postura virtual “la clase como el país meta”*, en la cual no es necesario el uso de la lengua materna, pero si el profesor posee la habilidad suficiente para hacerlo. *“La postura máxima”* dice que *“no hay razón pedagógica para utilizar la L1, pero debido a las condiciones de enseñanza aprendizaje se acude a ella”* (p. 196), todo esto es debido a las posibilidades, así como características particulares de los contextos, destacando los diversos niveles de aprendizaje y el acceso a la información por parte de la población, a partir de factores como su escala social y económica. Para concluir, establece lo que él nombra como *“La postura óptima”*, en la cual se reconoce el valor didáctico del uso de la lengua materna, pues mejora algunos aspectos del aprendiz, al explorar constantemente las posibilidades e identificando cuándo y cómo usarlas.

Desde otro punto de vista, Ur (2000) plantea que la lengua materna trae beneficios para el estudiante y señala que esta es esencial para aclarar e instruir, así como herramienta de traducción rápida, una opción viable para las explicaciones extensas cuyo foco está centrado en la competencia lingüística. Se plantea que de esta forma se podría realizar análisis comparativo a la hora de despertar la conciencia lingüística, es decir, reconocer aspectos de ambas lenguas que, de alguna manera, podrían pasar inadvertidos, pero que median el proceso de aprendizaje de la L2 y LE; asimismo, apoyan al alumno evitando la interferencia negativa de la lengua materna. De este modo, en el proceso de evaluación es cuando el alumno puede relacionar un concepto de forma precisa como evidencia de que ha sido entendido, debido a que apenas está comenzando su aprendizaje y se encuentra en una etapa de reconocimiento de la lengua meta.

## Enseñanza de una lengua extranjera/ segunda lengua

Para comenzar, se tendrá en cuenta la diferenciación entre la enseñanza de una segunda lengua y una extranjera dependiendo esto del contexto, con base en los planteamientos de Krashen (1982). A partir de las entrevistas realizadas, se determina que hay estrategias docentes que van desde una misma ruta para el reconocimiento y el aprendizaje de la lengua por parte de los estudiantes en los diferentes ámbitos, no solo lingüísticos, sino también socioculturales, así como perspectivas para el desarrollo de habilidades comunicativas, independientemente de si los estudiantes están inmersos en un contexto hispanohablante o no.

La lengua y la cultura son inseparables, en la medida en que sus posibilidades abarcan aspectos e intereses de diversa índole: la influencia del entorno y la lengua que se enseña. El profesor de lengua extranjera y segunda lengua debe conocer la lengua-cultura extranjera, por lo que su actuación debe tener en cuenta ciertas normas que Zárate (1986) indica así:

Adoptando estrechamente sus prácticas de enseñanza al contexto local, el docente confirma la tecnicidad de su profesión, no solo dominando la lengua que enseña, sus referencias y su campo disciplinar, sino también analizando la relación particular entre el entorno cultural de su enseñanza y la lengua y la cultura que enseña (p. 30).

De ese modo, PE1, PE2, PE3 y PE4<sup>1</sup> mencionan el aspecto cultural como un factor indispensable a la hora de enseñar otra lengua, reconociendo su valor tanto para el estudiante como para el profesor al momento de obtener herramientas que posibiliten la enseñanza-aprendizaje y la comprensión de las particularidades culturales de la lengua del estudiante en relación con el español. Por otro lado, PE4 Y PE1 dan gran importancia al conocimiento de la lengua que se va a enseñar, puesto que no basta únicamente con saber aplicarlo, sino también con conocer realmente los tecnicismos de la lengua, saber nombrar los fenómenos lingüísticos y dominar la lengua a enseñar.

Como lo sostiene Zárate (1986), es indispensable el dominio de la lengua a enseñar, con el fin de que los profesores hagan conexiones culturales del español en sus diferentes contextos; por ejemplo, cuando se habla de

1 En el desarrollo de la investigación y con fin de mantener la confidencialidad, se usaron los códigos P y E para hablar de profesores y estudiantes.

expresiones idiomáticas, pero también que conecten estas con las culturas de los estudiantes, ya que así se puede hacer un contraste sociolingüístico que posibilite una enseñanza más dinámica. Asimismo, PE4, al enseñar español como lengua extranjera, utilizaba como estrategia el planteamiento de preguntas a sus estudiantes por expresiones comunes que hubiese en su idioma, para luego establecer cómo se podía expresar esa idea en español en España, en Colombia o en México. A partir de esta experiencia, PE4 concluía que el aprendizaje en el aula se tornaba más activo y los estudiantes focalizaron más la atención y mostraban mayor interés.

Desde el punto de vista de las entrevistas, se evidencia cómo el desconocimiento de la lengua materna del estudiante por parte del profesor crea una barrera que no deja acercarse realmente al aprendiz; sin embargo, al identificar aspectos que tienen en común la lengua materna y el español como lengua extranjera, el profesor puede hacer contrastes entre ambas lenguas, logrando una cercanía del estudiante con su proceso de aprendizaje desde el uso cotidiano de la lengua: estos contrastes no van solo desde los rasgos lingüísticos, sino también culturales, por ejemplo, en el uso de expresiones coloquiales. Lo anteriormente expuesto se puede evidenciar cuando EE4 comenta una de sus experiencias como profesora de español como lengua extranjera: al hablar de expresiones idiomáticas como “más feo que un carro por debajo”, en español en Colombia, esta expresión –en Vietnam– cambia a “más feo que una moto por debajo”, en la medida que en Vietnam la costumbre es que las personas tengan muchas motos por familia y estas hacen parte fundamental de la cotidianidad. Esta situación es recurrente no solo en el uso de expresiones, sino también en el reconocimiento de concepciones e imaginarios sociales que tienen representaciones diferentes en cada cultura.

Al incluir al estudiante (su lengua y su cultura) en la enseñanza, se incrementa la motivación y, a la vez, se facilita la enseñanza y el aprendizaje, puesto que comprender las diferencias culturales que existen entre lenguas, a partir de los contextos, facilita la interiorización de la lengua que se aprende, al igual que el desarrollo de una personalidad más integral que propicie el aprendizaje de la lengua (Zhizhko, 2011).

Asimismo, para Manga (2008), el impacto formativo del docente en la enseñanza de una lengua extranjera/segunda lengua es mayor cuando comprende que la cultura y la lengua no se pueden separar, ya que de esta forma su labor profundiza aspectos importantes como el influjo del contexto y la lengua que se enseña. Para cada uno de los profesores entrevistados, el factor cultural

representaba un aspecto relevante e ineludible, pues de ello dependía también la concepción de otras lenguas.

Para PE4 y PE3, la forma en que se adquiere la lengua materna tiene mucho que ver con cómo se perciben otras lenguas, es decir, la educación posee aspectos relevantes en la identificación de categorías formales de la lengua y sus procesos de aprendizaje. Por ejemplo, en el caso de estudiantes japoneses, cuyo conocimiento de la lengua se ha desarrollado desde las estructuras gramaticales, harán la comparación de su lengua a partir de la otra teniendo en la cuenta las diferencias en estos elementos lingüísticos. Igualmente, la *facilidad* en el aprendizaje de la lengua, según PE4, depende de la amplitud de la exposición a otras lenguas: el caso de los estudiantes europeos, pues su contexto está ampliamente permeado por una variedad de lenguas, las cuales permiten el desarrollo de habilidades para el aprendizaje de otras lenguas e, incluso, la aceptación de las mismas en su contexto.

Los docentes construyen sus prácticas con base en algunas herramientas adquiridas por medio de la experiencia, las cuales dejan leer el contexto y determinar cuáles son las mejores estrategias para guiar el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, para PE4, es esencial brindar claridad a los estudiantes a la hora de reconocer los propósitos de aprendizaje de la lengua que se quiere aprender, pues con ellos, incluso, se podrían identificar las motivaciones y las dificultades que el estudiante pudiese tener; por otra parte, es necesario reconocer que tanto estudiantes como docentes están o estuvieron aprendiendo una lengua, pasaron por diferentes etapas y temores, por lo que el rol del docente, entonces, es brindar el ambiente adecuado para que el estudiante use como recurso aquello que ha aprendido desde su lengua materna y otras lenguas (Zhizhko, 2011).

PE3 considera, por ejemplo, que es necesario establecer tiempos de planeación en los cuales se enfatice y reflexione acerca del comienzo y el final de la clase, porque estos dos momentos son determinantes en la motivación y el aprendizaje significativo del estudiante, así como lo es para el docente la preparación previa de la lengua a enseñar, en este caso el español, en los aspectos formales de la lengua y su componente didáctico.

Para algunos aprendices de español como lengua extranjera, especialmente EE1, EE2 y EE4, quienes habían tenido experiencias en la enseñanza de idiomas, es necesario tener en cuenta los niveles de fluidez, el contacto y el conocimiento previo del idioma que se quiere aprender para la consideración

del uso o no de la lengua materna por parte del docente o del estudiante. En el caso de los docentes PE1 y PE2, el recurso de la lengua materna se puede utilizar en momentos específicos, especialmente en la etapa inicial, en la cual el estudiante tiene como medio más cercano el uso en contraste de su lengua materna. Para los docentes, en ocasiones, no es posible tener conocimiento de la lengua materna del estudiante, aunque sería necesario a la hora de identificar cuál es la interpretación que hace el estudiante de la lengua meta en su lengua materna. Por ello, cuando no hay conocimiento de la lengua materna del estudiante, los docentes hacen uso de herramientas audiovisuales sin lengua verbal y gestos.

Utilizar la lengua de los estudiantes podría agilizar procesos en aspectos conceptuales, sobre todo desde la sintaxis, en la mayoría de idiomas el ser estar, el haber, el subjuntivo y muchos de estos aspectos son buenos aclararlos, en su idioma que por repetición. (PE1)

Pulido Díaz (2005), citado por Zhizhko (2011), sostiene que para la selección de contenido de la competencia comunicativa integral es importante guiar los objetivos en la enseñanza en torno a los procesos autorreguladores de la personalidad y hacia las habilidades lingüísticas fundamentales: audición, escritura y expresión oral y escrita, puesto que, de ese modo, la comunicación se entiende como una actividad del ser humano en la cual se hace presente lo social, cognitivo y afectivo.

En esta línea, EE3, con base en sus experiencias de aprendizaje, plantea que las estrategias más formativas en su proceso fueron escuchar canciones, ver películas y corregir textos, los cuales eran contextualizados desde la cultura latinoamericana. De allí, en su estancia en Medellín, se le facilitó la comprensión de algunos aspectos, aunque vio que su mejor forma para interiorizar y reforzar lo que sabía era a través de la *conversación* con otras personas.

De lo anteriormente mencionado, PE2 enuncia que la parte conceptual del español es un reto fundamental para el aprendiz; pero, la parte didáctica y pedagógica la considera como una tarea cotidiana y crítica para el profesor. Algunas estrategias favorables para la enseñanza de la lengua, en términos del entrevistado, son el gesto, la mímica, el dibujo, el uso de imágenes, la escritura, el aprendizaje colaborativo y la búsqueda de diversos recursos para explicar y hacerse entender en el idioma meta. Sin embargo, desde el diálogo con PE2, se puede decir que el uso de la lengua materna de los estudiantes,

al momento de enseñar español, se puede usar como estrategia más que como metodología.

En este sentido, la enseñanza del español puede darse a través de esta lengua, si el profesor utiliza estrategias auditivas, visuales, kinésicas y gestuales con el fin de hacerse entender en la medida en que emplea una voz neutral y coherente con el nivel que está enseñando. Sin embargo, tanto los docentes como los alumnos entrevistados, coinciden en que no se puede desligar la lengua materna de los estudiantes en el momento del aprendizaje y, mucho menos, en los niveles iniciales, ya que esta se utiliza como un puente para el acercamiento y la comprensión; empero, cuando esta se emplea constantemente y sin previos reflexivos, impide a los estudiantes una comprensión del español, en la medida en que no favorece ejercicios de pensamiento y comprensión.

Asimilar la lengua materna como una estrategia que se emplee para hacer comparaciones, para aclarar temas gramaticales o para momentos en los cuales se considere necesario es un tema de reflexión y acción trascendental. Esta reflexión determina pensar en la calidad y cantidad de su uso, en la decisión en torno a su prohibición y en las estrategias didácticas para asumirla como objeto de estudio, ya que esta hace parte de la identidad de cada uno de los estudiantes y ayuda en su enriquecimiento al retomar aspectos lingüísticos y culturales de las lenguas que habitan el escenario escolar.

## **Aprendizaje del español como lengua extranjera/ segunda lengua**

En el aprendizaje de una lengua extranjera/segunda lengua hay procesos comunes y diferenciales entre esta y la lengua materna, por ejemplo, en la primera, se habla de un proceso en el cual, en gran medida, se da la adquisición y, en la segunda, se puede hablar mayormente de aprendizaje. Si bien ambos procesos pueden integrarse tanto en la L1 como en la L2 y en la LE, está claro que con la lengua materna hay factores determinantes que contribuyen a su adquisición, como el entorno y la edad. Ahora bien, los docentes PE4 y PE3 consideran que los procesos de adquisición de la lengua materna pueden favorecer el acceso a otras lenguas. Por ejemplo, PE3, narraba su experiencia con aprendices alemanes de español, en la cual, con base en su lengua, lograban ese contacto con el español, por lo que terminó planteando que, si se conoce formalmente la lengua materna, se desarrolla mayor destreza para acercarse a otras.

Sin embargo, de acuerdo con los participantes del proyecto, el contexto es la clave. Precisamente, para Aguado y Baralo (2007), los niños se encuentran en un espacio de apoyo social en el cual el entorno siempre está reforzando, mediando y ayudando en la adquisición de la lengua; no obstante, en el aprendizaje de la LE/L2 no se vuelve a reproducir o a obtener el mismo apoyo social. Manga (2008) expresa que es importante conocer los factores que favorecen o dificultan el aprendizaje de una lengua extranjera, todo esto con el objetivo de direccionar la enseñanza de forma fructífera.

Así, PE3, en relación con la experiencia de sus estudiantes de acuerdo con su país de origen, expresa que los alemanes tienden a racionalizar el proceso de aprendizaje gestando una relación con el latín: una de las lenguas a las que tienen acceso en su sistema educativo. Es en esta lógica que Manga (2008), citando a Bernaus y Escobar (2001), enuncia que es necesario identificar qué tipo de acercamiento tienen los estudiantes con la LE y la L2, desde la parte biológica, psicológica, cognitiva y afectiva.

Dentro de estos factores, se podría considerar la edad, pues de esta depende la facilidad o la complejidad del desarrollo de determinadas competencias comunicativas. Mientras los niños pueden adquirir una mayor fluidez a la hora de hablar y una pronunciación “nativa”, a los jóvenes se les puede facilitar más la comprensión gramatical de la lengua, y, a los adultos, una mayor apertura en otros aspectos del aprendizaje de la misma, todo esto debido a las experiencias que han adquirido y los procesos de comprensión de la realidad (Bernaus y Escobar, 2001).

Por otro lado, PE3 menciona el caso de personas hispanohablantes que llevan muchos años aprendiendo inglés y no aprenden realmente. Se refiere a una investigación en la cual se analizó un caso en el grado de afectividad hacia la lengua y la cultura que influyó en el aprendizaje de esta. En esto coincide PE4, ya que expresa que es necesario acercar al estudiante desde su propósito de aprendizaje de la lengua, no solo desde los contrastes culturales, sino también personales, porque esto genera mayor interés y motivación.

Según Fairweather (2013), lo anterior se relaciona a la *actitud lingüística*, referida a “*la manera en que las personas reaccionan hacia las variedades y el uso de la lengua y a la valoración que estas puedan adjudicar sobre ella misma*” (p. 7). Así como lo mencionó PE4, cada aprendiz demuestra ciertas aptitudes y actitudes en la interacción con la lengua: en algunos casos hay un enriquecimiento hacia la aceptación de otras lenguas en vez de imponer



la propia. En esto coincide EE4 al decir que cuando se aprende una lengua nueva se debe hacer con actitud intercultural, puesto que hay muchos aspectos que se conjugan y dialogan: no solo se aprende una lengua, sino también la cultura, por lo que es ineludible construir un horizonte de respeto por ella, más aún, si la lengua se aprende en un contexto de inmersión.

Por otro lado, cuando se contextualiza el idioma meta y se coloca este en situaciones reales en las clases de LE, se posibilita el aprendizaje, ya que gracias a la experiencia y al conjunto de acciones contextuales se logra interiorizar más la lengua y, por ende, tener mayor facilidad en el proceso de aprendizaje. (Ione Steinhäusler y Monika Kazianka, s/f).

Claramente se puede ver cómo el contexto asume un papel fundamental en la experiencia de aprendizaje del español, en la medida en que facilita la comprensión, la asociación, la interiorización del idioma y, a la vez, aumenta la motivación. De esta forma lo expresa EE3 cuando dice:

Aprendí español a través de las clases de la escuela y en la universidad, también en mi estancia en Colombia por un año. Me gustaba mucho que en la escuela la profesora enseñaba desde la cultura latina porque me ayudó a entender y saber más de América y sus dialectos, y siento que cuando fui a Colombia pude emplear mucho de lo que había aprendido, porque se aprende cuando vives la cultura y entiendes cómo usar el idioma.

Esta perspectiva enfatiza la idea acerca del uso práctico de la lengua, en la medida en que potencia el aprendizaje de forma significativa y duradera. Sin embargo, aunque la contextualización es importante, lograr alcanzar una comprensión de frases, dichos y expresiones en otra lengua se puede complejizar cuando se realizan traducciones literales de la lengua materna a la SL o LE. El idioma, en este sentido, se convierte en una realidad en la medida en que se nombra el mundo que se habita, respondiendo a creencias, vivencias y situaciones biológicas que son percibidas y transmitidas por las personas en una comunidad de hablantes determinados por cercanías y relaciones de reciprocidad. Es a partir de esto que, por ejemplo, en español se habla del "sol" en masculino, pero en alemán en femenino, puesto que las lenguas responden a diferentes perspectivas y formas de ver el mundo que se comprenden en una comunidad de habla y que permiten la expansión de la realidad de los aprendices.

Estas diferencias culturales que se expresan en la lengua pueden llegar a convertirse en un tema complejo que dificulta el aprendizaje. Por ejemplo, la identificación del género masculino o femenino en el español resulta un aspecto difícil para los aprendices de alemán e inglés, ya que estas lenguas no guardan relación con los géneros de español, al tener la primera tres géneros (masculino “*der*”, femenino “*die*” y neutro “*das*”) y la segunda, por el contrario, solo uno “*the*”.

De acuerdo con lo anterior, un dicho en Alemania como “*Ich bin zwischen den Stühlen*” (estoy entre las sillas), en Colombia podría ser un equivalente a “estoy entre la espada y la pared”, los cuales son utilizados para hablar de una decisión compleja en la que se presentan dos opciones y es difícil decidirse por una: tanto en alemán como en español se emplean objetos y situaciones diferentes y se entienden en contexto, es decir, que la traducción de un idioma a otro no puede hacerse de forma literal. En este caso, la lengua materna de los estudiantes sirve como apoyo cuando se hace un contraste al momento de buscar expresiones parecidas en el español, tal y como lo menciona EE3 y PE4; sin embargo, se debe tener presente que no se puede abusar del uso de la lengua materna, ya que aprender una nueva lengua implica abrir el panorama, comprender y sumergirse en aspectos culturales nuevos.

Yo estuve en Ghana y Vietnam, yo tenía programada la clase: *Colombia, lengua y cultura*, para contarles qué es Colombia, diferencias, conexiones y coherencias como países: el tercer país con mayor afro descendencia, los sonidos africanos, los instrumentos, el primer país exportador de café. Esto hace que tengamos unas afecciones diferentes con la lengua desde el aspecto sociocultural y, de allí, los aspectos lingüísticos. Nosotros somos bilingües, aprender lenguas no es un problema, pero aprender para qué sirven sí es un problema, conocer la motivación y el porqué, si usted no tiene un proyecto con esa lengua se vuelve una inutilidad aprendida. (PE4).

Tal y como lo menciona PE4, la lengua sin uso pierde su función comunicativa. Del mismo modo, las autoras Lone Steinhäusler y Monika Kazianka (s/f) hablan sobre el éxito del aprendizaje de un idioma extranjero, para lo cual se preguntan sobre el por qué a unos se les facilita y a otros se les dificulta, al afirmar que hay personas que tienen un “talento lingüístico”, por lo cual se les hace más factible y asequible el aprendizaje de otra lengua; sin embargo, afirman también que todas las personas tienen la capacidad de aprender una lengua diferente a la materna, debido a que hay estilos de aprendizaje, en un

ritmo y forma distinto. Asimismo, tanto los factores externos como internos influyen en el aprendizaje, siendo la motivación determinante a la hora de aprender una LE o SL. Este talento lingüístico puede evidenciarse en mayor o menor medida en algunas de las habilidades comunicativas o aspectos de la lengua, de acuerdo con las personas, sus intereses, la lengua materna que se tenga, la forma de aprendizaje, entre otros aspectos.

Ahora bien, al hablar de temas que se complejizan para los extranjeros cuando aprenden español, se puede decir que estos varían de acuerdo con la lengua materna que tengan y a los estilos de aprendizaje. Por ejemplo, EE1 y EE2, cuya lengua materna es el inglés, advierten como tema complejo al momento de aprender español el subjuntivo, debido a que en su lengua materna este es diferente, lo que implica que se deba hacer un esfuerzo mayor en el momento de entenderlo y mucho más al aplicarlo. Sin embargo, se puede afirmar que, cuando los temas de mayor complejidad son explicados en la lengua materna de los estudiantes, se hacen más comprensibles para ellos, lo que favorece teóricamente el aprendizaje, el cual se logra interiorizar en la medida en que se practica y se ejemplifica.

Para los estudiantes cuya lengua materna es el alemán, por el contrario, un ámbito que encuentran sencillo es comprender la gramática, tal y como lo menciona EE3, puesto que sostiene que conocer la gramática del alemán posibilitó la creación de nexos para hacer contrastes con el español. No obstante, a la hora de llevar todos los conocimientos teóricos y gramaticales a la práctica, le resulta un proceso más complejo, ya que no puede tomarse el tiempo necesario para expresar correctamente todas sus ideas de forma ágil y contundente. En relación con esto, PE3 afirma que es sorprendente ver la velocidad con la que aprenden los alemanes, lo cual se debe a que a partir de su lengua es como ellos llegan a tener contacto con el español: en la medida en que se conoce formalmente la propia lengua, se desarrolla mayor destreza para acercarse a otra.

## Encuentro de lenguas

*Die vergleichende Linguistik würde sich mit der typologischen Klassifizierung von Sprachen beschäftigen, während die kontrastive Linguistik sich der Forschung über konkrete Aspekte in zwei oder mehreren Sprachen widmet.* (Calañas y Ferrer, 2008, p. 4)

La lingüística comparada se ocupa de la clasificación tipológica de las lenguas, mientras que la lingüística contrastiva se ocupa de la investigación de aspectos concretos en dos o más lenguas. (Calañas y Ferrer, 2008, p. 4)

De acuerdo con los autores mencionados anteriormente es importante conocer la diferencia entre la lingüística contrastiva y la lingüística comparativa, puesto que la primera se centra en la investigación de aspectos específicos entre dos o más idiomas, mientras que la segunda se encarga de una clasificación en tipos o clases de idiomas. Es pertinente mencionar que uno de los objetos de estudio esenciales de estos autores es la búsqueda de universalidades lingüísticas, esto es, un conjunto de propiedades que emplean o tienen los humanos como sistema de comunicación y que están presentes en las diferentes lenguas que existen; entre estas propiedades se puede ver la existencia de vocales y consonantes en cuanto a la fonética, las diferentes personas (yo, tú, nosotros..) y los modos de oraciones, por ejemplo, la pregunta y la exhortación. Sin embargo, es importante tener claridad en torno a la existencia de factores comunes en varios idiomas y, también, universales implícitos (se dan entre dos o más características (C) de los idiomas, de forma que si una lengua C1 se puede predecir también tendrá una C2 de otra lengua).

Con base en lo anterior y teniendo como objeto de estudio el inglés y el alemán, ya que son las lenguas maternas de los aprendices de español entrevistados, podemos ver cómo existen aspectos en común en estas lenguas. Un ejemplo de este fenómeno es que las tres lenguas en cuestión manejan diferentes personas: en español, "yo, tú, él, ella, nosotros, vosotros, ellos"; en inglés, "*I, you, she, he, it, we, you, they*"; y, en alemán, "*ich, du, er, sie, es, wir, ihr, Sie/sie*", en las cuales, si bien la tercera persona neutral como "*it*" y "*es*" no existen en español, la generalidad se cumple, siendo esto un factor que facilita el aprendizaje.

Al existir universales lingüísticos, el aprendizaje de otra lengua (en este caso, el español) se favorece, puesto que estos son aspectos que se pueden contrastar entre las lenguas en la medida en que se asemejan. Sin embargo, no únicamente los universales lingüísticos favorecen dicho acercamiento con las semejanzas, sino que, partiendo de las diferencias lingüísticas entre la L1 (inglés o alemán) y el español, los aprendices generan precisamente contrastes que posibilitan una comprensión mayor de aspectos y, por ende, un acercamiento desde la L1 a la L2 o LE: la lengua materna como puente tanto para la enseñanza como para el aprendizaje.

Los universales implícitos existen en todas las áreas de la gramática, para esto los autores Calañas y Ferrer (2008), citando a Kay (1969), ejemplifican cómo se presentan estos en cada aspecto gramatical, es decir, en la fonología, la morfología, la sintaxis y la semántica. Un ejemplo de esto lo da EE1, quien tiene como lengua materna el inglés, cuando enuncia: “Por supuesto, los sonidos son muy diferentes. Por ejemplo, si le preguntas a mi mamá para hablar en español, ella no va a tener el acento y los sonidos de español, ella va a hablar de una manera rara. Entonces claro que esa es una gran diferencia, como en los sonidos *r*, *ñ*”. La lingüística comparada posibilita anticipar qué partes de las estructuras presentarán dificultades para los estudiantes y cuál es el surgimiento de estas dificultades para el aprendizaje.

Estudiar lenguas desde una perspectiva contrastiva posibilita tener una comprensión mayor de cómo llevar el proceso de enseñanza de la lengua extranjera o segunda lengua, a su vez sirve de ayuda para hacer adaptaciones en las metodologías de enseñanza y en la didáctica, teniendo en cuenta el contexto con el cual se trabaja. Por otro lado, el estudio de la lingüística comparada es relevante para realizar traducciones adecuadas debido a que busca comprender posibilidades y opciones de los traductores. De todo lo anterior, se puede entender, entonces, que los componentes teóricos de la lingüística comparada dan pie a reflexionar acerca de cómo se aprende una lengua extranjera debido a que muestra elementos lingüísticos y socioculturales a los cuales se debe dar más énfasis, para conocer las dificultades del alumnado y, de esta forma, acrecentar el proceso de enseñanza/aprendizaje. (Ferreira, 2005).

Durante el aprendizaje de una lengua extranjera o una segunda lengua se generan distintos fenómenos que posibilitan el proceso de aprendizaje o lo hacen más complejo, como en el caso de la interferencia lingüística. Para Weinreich (1968), citado por Buitrago, S. H., Ramírez, J. F. & Ríos, J. F. (2011), la interferencia se encuentra más relacionada con el bilingüismo y el cambio de código. EE4 hace una combinación de los diferentes códigos que ha adquirido, muchas veces de forma inconsciente, lo que configura relaciones con el español que es la lengua que está aprendiendo. Por ejemplo, su último contacto fue con el turco y, al llegar a Colombia, aún tenía vocabulario de esta última lengua, lo que le llevó a hacer cruces de expresiones no solo con el turco, sino también con el alemán y el inglés.

Incluso, la mezcla de código no presenta mayores dificultades en la comunicación entre hablantes bilingües, sino que, como lo menciona Flor (1995),

ocurre una conversación creativa que no limita, sino que recurre, por distintas razones, a préstamos lingüísticos, mezcla de códigos y cambios de códigos: su función rompe con la rigurosidad del seguimiento estricto de las estructuras gramaticales y refleja riqueza sociolingüística, la cual, incluso, ayuda a comprender aspectos pragmáticos con respecto a la cultura de la lengua meta.

Sin embargo, debido a que no existe una diferenciación entre las lenguas, este fenómeno podría presentar obstáculos, los cuales, con una buena orientación, permitirían al hablante bilingüe adaptar las funciones, las capacidades y las competencias que ha desarrollado en otras lenguas para el aprendizaje de una nueva, que, a su vez serían un puente para el desarrollo de la competencia comunicativa.

No obstante, el hecho de poder hacer algún cambio de código o préstamo lingüístico no depende solo de la lengua materna, puesto que, si el aprendiz tiene otras lenguas que tengan mayor similitud de estructuras lingüísticas con la lengua meta, favorecerá la aparición de la interferencia, lo que, según Gadre (2006), es generada más por la lengua puente que por la lengua materna en contextos multilingües, concepto que este autor define como lengua vehicular. A esta situación hace alusión el PE4 cuando dice: "...es imposible conocer todas las lenguas, pero uno debe tener una tercera lengua para aprender a hacer esa triangulación..." Es decir, la posibilidad de conocer otra lengua puente beneficia a la adquisición de la otra, pero incluso más importante para el docente y cualquier aprendiz, lo será el conocer formalmente su lengua materna para poder aprender otras lenguas.

Este fenómeno se define con el concepto "translingüismo", que hace referencia a la continuidad del desarrollo de una lengua al presentarse dos o más lenguas, por ello, al usar este concepto, se hace referencia a un proceso sistemático de incorporación de dos lenguas en clases bilingües, la cual se enfoca en el desarrollo de contenidos temáticos que se den simultáneamente en ambas lenguas, sobre todo en el plano del desarrollo de las competencias comunicativas. PE3 y PE4 consideran que es necesario no solo la integración de otras temáticas de interés del estudiante, sino también elementos que puedan ser prácticos en contexto para el estudiante, los cuales revelan la riqueza cultural de la lengua materna como de la segunda lengua:

El translingüismo permite que el desarrollo lingüístico adquirido en la lengua materna se pueda utilizar como estrategia para desarrollar los

contenidos, así mismo, el desarrollo de la segunda lengua refuerza la suficiencia cognitivamente académica de la lengua uno (L1) replicado en la lengua 2 (L2). (Arias, 2016, p. 122)

Los docentes PE1, PE2, PE3 y PE4 coinciden en que la lengua materna representa un factor que posibilita la comprensión de aspectos específicos en el proceso de aprendizaje de otras lenguas. P1, por ejemplo, explica cómo, incluso en niveles avanzados, la lengua materna se ha utilizado para comprender conceptos que quizás puedan ser muy abstractos; por otro lado, menciona cómo para el profesor no siempre ha representado un éxito conocer la lengua materna del estudiante, si no sabe cómo orientar ese uso de la manera más adecuada, pues no lograría el objetivo de aprendizaje en la otra lengua, sino que llegaría a generar una dependencia en el uso de su lengua materna.

Por consiguiente, las prácticas bilingües heteroglósicas en el translingüismo no son una simple selección al azar de lenguas para combinar los códigos de forma intermitente, Arias (2016), citando a Helot (2014), hace mención del translingüismo como el uso de las lenguas en contexto “de forma sistemática, estratégica y con fines precisos” (p. 48). Por ese motivo, los cercos ideológicos de las lenguas se conciben de forma diferente en las aulas translingües, pues redimensionan la perspectiva de la educación bilingüe.

Desde un enfoque pedagógico, se podría decir que cuando la interferencia y el translingüismo se interpretan adecuadamente pueden emplearse como herramientas para la verificación de errores, dificultades pragmáticas, semánticas y lingüísticas, motivando a los aprendices a usar sus estilos, registros y repertorios lingüísticos y reconocer la diversidad no solo en la lengua, sino también de las culturas que se integran en el mismo entorno. Todo esto podría derivar en estudios contrastivos que podrían ser útiles en un contexto de heterogeneidad lingüística y condiciones culturales variopintas.

## Conclusiones

Es ineludible pensar en la necesidad e importancia que tiene el conocimiento de la lengua materna para el aprendizaje de otras lenguas, pero, más allá de esto, el reconocimiento de la misma como puente, tanto para la enseñanza como para el aprendizaje de una lengua, en este caso el español. A partir del análisis realizado, se concluye que no se puede separar ni excluir el uso de la L1 en los procesos de aprendizaje de la LE/L2; sin embargo, es necesario encontrar un equilibrio a la hora de su empleo, con el fin de definir un punto

estratégico que se consolide con base en un proceso reflexivo de carácter situado: el no uso o el uso excesivo podría generar barreras que afectarían la trascendencia y la calidad de los aprendizajes.

De la misma manera, los profesores deben comprender que la enseñanza de una lengua extranjera o segunda lengua no se puede desarrollar a partir de los mismos criterios y factores de la lengua materna: el contexto, la edad, las condiciones sociales, entre otros asuntos. Los maestros de lenguas, a la hora de enseñar una LE/L2, deben tener presente que no están enseñando una lengua materna, sino que los aprendices ya tienen un sistema de lengua o lenguas presentes que no se pueden negar como parte de su aprendizaje.

Integrar la lengua en un contexto hace que el aprendizaje sea fructífero y significativo, en la medida en que involucra a los aprendices y aumenta la motivación, la conciencia, el talento lingüístico, lo cual coadyuva a abrir el panorama y las visiones de ser y estar en el mundo. Por tanto, se reitera la necesidad de que los maestros trabajen en una perspectiva de contraste entre lenguas, con el fin no solo de ampliar sus conocimientos lingüísticos, sino, de la misma manera, sus comprensiones culturales y sus competencias para compartir el mundo con otros.

Finalmente, es indispensable consolidar el papel de la lengua materna como estrategia y metodología para emplear en clave de la enseñanza de una LE y SL, con el fin de que esta se considere un puente para acercarse a la lengua meta con el propósito de hacer comparaciones, aclarar temas gramaticales, expandir los horizontes contextuales y ser usada de manera reflexiva y crítica en circunstancias que el maestro considere pertinentes en relación con los objetivos de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, es fundamental resaltar que se debe tener claridad del porqué y cuándo se debe utilizar la lengua materna de los aprendices, sin exceder su uso, pero sin prohibirlo rotundamente, para lograr un equilibrio que ayude a agilizar, profundizar y construir aprendizajes situados en los estudiantes al promover una integración cultural y lingüística en la que se enriquecen tanto maestros como alumnos.

## Referencias

Aguado, J. y Baralo, M. (2007). Aspectos teóricos y metodológicos de la investigación sobre el aprendizaje léxico y gramatical del español como L2. *Revista de Educación*, 343, 113-132.



- Agudelo, J., Díaz, A. y Zabala, K (2017). *Influencia de la lengua materna (español) en el aprendizaje de la lengua extranjera (inglés)*. Universidad de la Salle.
- Arias, E. (2016) Translanguaging and language integrated learning as a dynamic bilingual education model [Tesis doctoral]. Cade Pereira. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3416.0409>
- Bernaus, M. y Escobar, C. (2001). *Didáctica de las lenguas extranjeras en la educación secundaria obligatoria*. Síntesis educación.
- Buitrago, S., Ramírez, J. y Ríos, J. (2011). Interferencia lingüística en el aprendizaje simultáneo de varias lenguas extranjeras. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), 721-737.
- Calañas, J. y Ferrer M. (2008) *Vergleichende und kontrastive Linguistik Deutsch-Spanisch: eine Bestandsaufnahme*. Universidad de Valencia.
- Chomsky, N. (1976). *Reflections on Language*. Temple Smith.
- Dulay, H., & Burt, M. (1977). Remarks on creativity in language acquisition. *Viewpoints on English as a second language*, 2, 95-126.
- Espejo, M., Flórez, M. y Zambrano, I. (2011) Tendencias de los estudios de español como lengua extranjera (ELE) en Bogotá. *Lenguas en contacto y bilingüismo: Revista Digital* (1), 55-91. [http://bibliotecadigital.caroycuervo.gov.co/174/1/05\\_Maria\\_Bernarda\\_otros.pdf](http://bibliotecadigital.caroycuervo.gov.co/174/1/05_Maria_Bernarda_otros.pdf)
- Fairweather, E. (2013). *Las actitudes de profesores de español como lengua extranjera (ELE) hacia las variedades dialectales del español*. Stockholms.
- Ferreira, C. (2005). *La lingüística contrastiva y el proceso de enseñanza/aprendizaje de español como lengua extranjera*. Universidad Estadual de Londrina/CAPE. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/rio\\_2005/15\\_ferreira.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2005/15_ferreira.pdf)
- Flor, A. (1995). La enseñanza bilingüe a la población hispánica de los Estados Unidos en M. Siguán (Coord.). *Enseñanza en dos lenguas y resultados escolares*. ICE.
- Gadre, V. (2006). *La lingüística contrastiva y la enseñanza de un idioma extranjero*. Universidad de León.

- Galindo, M. (2011). L1 en el aula de L2: ¿por qué no? ELUA. *Estudios en Lingüística* Universidad de Alicante, 163-204.
- Hymes, D. (1971). On communicative competence. In J. B. Pride and J. Holmes (eds.). *Sociolinguistics*. Penguin Books Inc.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. University of Southern California.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press Inc.
- Manga, A. M (2008). Lengua segunda (L2) lengua extranjera (LE): factores e incidencias de enseñanza/ aprendizaje. Universidad de Yaundé.
- Muñoz, C. (2007). *Usos de lengua materna (L1) y lengua meta (L2) en un contexto de inmersión real* (Tesis doctoral). Indiana University.
- Espejo, M. B., Florez, M., & Zambrano Gómez, I. E. (2011). Tendencias de los estudios de español como lengua extranjera (ELE) en Bogotá. *Lenguas en contacto y bilingüismo: revista digital*, (1), 55-91.
- Pando, A. (2014) *La influencia de la lengua materna en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras. La perspectiva de Stephen Krashen* [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco.
- Pulido, Y. (2010). La interferencia léxica español (L1)-inglés (L2) e inglés (L2) español (L1) en el texto escrito de estudiantes de grado 9º del Colegio Bilingüe Pío XII [Trabajo de grado de maestría]. Universidad Nacional. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/70457/448167.2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Quevedo, I., y Quevedo, I. (2008) El dominio de la lengua materna, una necesidad para el aprendizaje de la lengua inglesa. *EduSol*, (8)23, 60-64.
- Quintero, L., Avilés, L. y Suárez, K. (2014). Estado de la enseñanza del español como lengua extranjera en Santander. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 16(1). 17-28.
- Steinhäusler, I. & Kazianka, M. (s/f.). *Sprachenlernen und Sprachen anwenden lernen. In unseren Händen liegt die Zukunft*. TIE-CLIL-FAUA. [www.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/pdf/other\\_languages/2D.pdf](http://www.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/pdf/other_languages/2D.pdf)

Stern, H. H. (1983). Language teacher education: An approach to the issues and a framework for discussion. *Applied linguistics and the preparation of second language teachers: Toward a rationale*, 342-361.

Ur, P. (2000). The communicative approach revisited. *Newsletter*; 6, 1-4.

Zárate, G. (1986) Représentations de l"étranger et didactique des langues. Didier.

Zhizhko, E. (2011). *Enseñanza de lenguas extranjeras: enfoque vygotskiano*. Universidad Autónoma de Zacatecas.

## **Capítulo 2**

### **Línea de investigación: Estudios interculturales: interdisciplinarietàad, lenguajes y ciudadanías**

Esta línea de investigación desarrolla trabajos investigativos y de intervención sobre la interculturalidad y la etnoeducación, desde las teorías del reconocimiento de la diversidad étnica, social y cultural, justamente con el objeto de producir conocimiento que amplíe la comprensión sobre las formas de interacción en el estudio de fenómenos culturales y sociales desde un enfoque interdisciplinario. Estudia las interacciones a partir de la articulación de pilares que sustentan la interculturalidad: la cultura, los productos culturales, ética para las nuevas ciudadanías y la comunicación que se tiene de las prácticas sociales y culturales, desde la perspectiva de la ecodignidad.

# La formación integral de los estudiantes con particularidades en la Educación Superior. Criterios para una transformación<sup>1</sup>

Andrés Felipe Zuluaga\*

Sara González Vélez\*

Richard Alonso Uribe Hincapié\*

## Resumen

La reflexión que a continuación se presenta propone un análisis de los procesos de aprendizaje y enseñanza en clave de las dinámicas y las características de los estudiantes con particularidades, la cual se desarrolló como parte del proyecto *Procesos de desarrollo de las competencias lectoras y de producción textual en los estudiantes invidentes de la educación superior (2016-2019)*. El objetivo central de esta reflexión es plantear unas perspectivas teóricas y prácticas que permitan asumir con responsabilidad ética y formativa los procesos de enseñanza y aprendizaje de esta población estudiantil y generar una *metarreflexividad* que se corresponda en prácticas pedagógicas dignas, coherentes y situadas en relación con la diversidad de la población de las universidades y, por supuesto, las necesidades y las demandas académicas y profesionales que el mundo moderno impone sin reparos ni distinciones.

Con base en los resultados del proyecto y de acuerdo con las políticas nacionales que evalúan la calidad y la pertinencia de la educación en términos de inclusión y participación, se concluye que las universidades deben estar preparadas para atender las necesidades de todas las personas, por ejemplo, de aquellas que requieren algún tipo de ayuda específica, como los invidentes, que exigen niveles de formación adecuados y coherentes con los nuevos retos del mundo de hoy. Para las universidades, estas personas –hasta hace unos años– eran personajes inéditos en los claustros universitarios; hoy día, no es extraño encontrar en

<sup>1</sup> Este texto es uno de los productos del proyecto de investigación *Procesos de desarrollo de las competencias lectoras y de producción textual en los estudiantes invidentes de la Educación Superior* (Semillero de investigación Lengua y Cultura).

\* Semillero de investigación Lengua y Cultura, Universidad Pontificia Bolivariana.

las aulas y los espacios universitarios muchos jóvenes con esta condición que esperan de la universidad procesos de formación de calidad y con un sentido de equidad e igualdad.

**Palabras clave:** Procesos de aprendizaje y enseñanza, estudiantes con particularidades, estudiantes invidentes, inclusión, educación superior.

### **Abstract**

*This article presents an analysis of learning and teaching processes in terms of the dynamics, characteristics and particularities of students with particular conditions, with the objective to assume this situation with ethics and educational responsibility. Moreover, it is important to generate a deliberation that turns into coherent and situated pedagogical practices related to the diversity of the university's population and, of course, the academic and professional needs and demands that the modern world imposes without objection and distinction.*

*Now, considering the national policies that evaluate the quality and relevance of education in terms of inclusion and participation, universities must be prepared to meet the needs of all people and, especially, those that require some specific help such as blind students, who call for adequate and consistent levels of training under the new challenges of today's world. The attendance of blind students to some universities was limited; today it is not rare to find blind students in the classrooms and university venues who demand university training, quality and a sense of justice and equality.*

**Keywords:** *Learning and teaching processes, Students with particular conditions-Blind students, Inclusion, Higher Education.*

## Palabras preliminares. Cómo fueron concebidas las ideas de este texto: la metodología del proyecto

El proyecto de investigación *Procesos de desarrollo de las competencias lectoras y de producción textual en los estudiantes invidentes de la educación superior (2016-2019)* se fundamentó en las dinámicas de la investigación cualitativa, en la medida en que esta se preocupa por “[...] cualificar y describir el fenómeno social a partir de rasgos determinantes, según sean percibidos por los elementos mismos que están dentro de la situación estudiada” (Bernal, 2006, p.57). Se concibe este paradigma como una posibilidad de acceso a un contexto que estudia las reacciones de un grupo humano ante un fenómeno determinado.

Del mismo modo, al establecer el carácter de esta propuesta como descriptivo, se buscó recolectar la mayor parte de la información a través de los sujetos y, además, instaurar las principales características, particularidades y fundamentos del problema de investigación a través de los actores sociales. No obstante, se reconoce que las decisiones tomadas en relación con la metodología y las técnicas y recursos para el rastreo de la información, surgieron como decisiones de los investigadores que –en cualquier momento– podrían transformarse, puesto que “Las técnicas cualitativas se aprenden como un oficio, como un artesanado. Las formas que avanzamos deben ser entendidas como esquemas, listos para ser borrados una vez comprendidos” (Canales y Peinado, 1994, p. 107).

El instrumento de recolección de información fundamental en este proyecto fue la entrevista semiestructurada, la cual se define como técnica para recolectar información directa de las personas a través de una conversación flexible y dinámica. Este instrumento conducirá a la conversación sin un orden estricto de preguntas en las que el entrevistado se sienta interrogado, por el contrario, favorece un encuentro fluido y dinámico que, a su vez, suscita el despliegue del tema, incluso de aspectos emergentes que posiblemente enriquezcan el asunto abordado. Ahora, si bien la entrevista semiestructurada permitió cierta espontaneidad en la conversación, también es cierto que partió de un guion diseñado por los investigadores en coherencia con unos tópicos determinados y en directa relación con los objetivos de la investigación.

Para el diseño de la entrevista se partió de la comprensión de esta como un proceso de conversación que “[...] promueve el sentido de la comprensión directa (Galindo, 1998, p. 295); asimismo, se consideró que la entrevista con-

tribuye a develar el acto de la comunicación, entendido como una habilidad inherente de la condición humana en estrecha relación con el pensamiento.

Las entrevistas se estructuraron a partir de una batería de preguntas con las cuales se suscitó una interacción efectiva y clara, y se pudo establecer una perspectiva de cómo han sido las experiencias de enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior de los participantes en el proyecto. Estas entrevistas se desdoblaron en relación con temas y problemáticas atinentes a la formación, pero con un énfasis en las particularidades de los estudiantes invidentes y las experiencias que han afrontado en su periplo por la educación superior. Los interrogantes centrales que abordaron las entrevistas hicieron énfasis en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad, la concepción de la discapacidad, las percepciones acerca de la exclusión en la educación, la relación entre el uso de la tecnología y la formación para estudiantes con particularidades, la alfabetización académica y las políticas institucionales y estatales relacionadas con la educación inclusiva. Desde el punto de vista de este proyecto, esta dinámica revela al otro en el acto comunicativo el proceso mismo de la conversación y su relación con el pensamiento: “el lenguaje configura nuestros pensamientos y nuestros pensamientos configuran nuestro lenguaje” (Galindo, 1998, p. 295).

Por otra parte, se usó la técnica de la historia de vida, sobre todo porque esta hizo posible construir las narraciones particulares de los estudiantes invidentes y sus relatos acerca de su formación, incluso, desde la educación básica y media, pero –esencialmente– en el marco de la educación superior. La historia de vida como técnica de recolección de información y recurso reflexivo para descubrir unas meta-narraciones que hicieron posible el encuentro de los individuos, sus historias y la sociedad. De igual manera, porque esta herramienta de indagación y exploración “[...] tiene por objeto el habla. Lo que dice –que alguien dice en determinadas condiciones de enunciación– se asume como el nudo crítico en que lo social se reproduce y cambia” (Canales y Peinado, 1994, p. 107). Precisamente, con respecto a esta técnica de investigación, Pereira de Queiróz, citado por Veras, E. (2010), plantea:

El término amplio que recubre una cantidad de relatos respecto de hechos no registrados por otro tipo de documentación, o cuya documentación se desea completar. Recogida por medio de entrevistas de variadas formas, ella registra la experiencia de un individuo o de diversos individuos de una misma colectividad. En este último caso,



se busca la convergencia de relatos sobre un mismo acontecimiento o sobre un mismo periodo de tiempo (p. 5).

El objeto de reflexión de la Historia de Vida desarrollada por los estudiantes fue su “historia” de formación en la universidad: retos, fortalezas y dificultades. Por supuesto, el campo muestral de esta investigación se conformó con docentes (ocho) y estudiantes invidentes de la Universidad Pontificia Bolivariana (ocho), lo cual, para el momento de desarrollo del proyecto, conformaba la población total de estudiantes invidentes en esta universidad. Para el análisis de la información adquirida, se asumieron como referentes el marco teórico –con los conceptos y temas definidos y aquellos de carácter emergente–, los antecedentes recolectados en investigaciones hechas sobre todo en el mundo panhispánico, y, por supuesto, la información brindada por los estudiantes y los docentes a través de los instrumentos, técnicas y perspectivas investigativas ya citadas. La polifonía a la que esto conlleva no solo se consolida como una exigencia investigativa, también se convierte en una instancia *sine qua non* tendría solidez la pregunta investigativa, puesto que caería en la indagación abstracta, el análisis vacío y la proposición des-contextuada.

## La noción de discapacidad en un contexto de inclusión educativa

Con base en las reflexiones de los estudiantes<sup>2</sup> y los ejercicios de indagación bibliográfica, se concluyó que la noción de discapacidad, en sí misma, produce efectos de exclusión social y educativa, en la medida que se fundamenta en prejuicios sociales (Jiménez, 2002) que reconocen la diferencia como elemento que *discapacita* e inhabilita a las personas; de igual manera, la noción de barrera puede ser igualmente inadecuada, pues haría entender que la particularidad o cualidad de un sujeto se convierte en una barrera, en un obstáculo para aprender. Tales “barreras”, en términos generales, están asentadas en los imaginarios sociales y, por tanto, en la familia, las instituciones educativas, las empresas, en los medios de comunicación, entre otros; esto es, las barreras no están en los estudiantes, sino en la sociedad que los observa y los señala.

2 Las reflexiones de los docentes y los estudiantes que participaron en este proyecto, se proyectan como consideraciones macro que dan cuenta de unas realidades vividas durante todo el proceso de formación escolar y las experiencias sociales que han enfrentado durante la vida.

Este lenguaje de la ausencia y la deficiencia no solo construye una idea errada de las realidades educativas, sino que contraviene las apuestas que históricamente se han hecho en relación con la postura por la educación inclusiva. Así pues, el discurso de la discapacidad, entendido como un conjunto de deficiencias e impedimentos que imposibilitan la interacción y reducen las habilidades para vivir una existencia normal y construirse un lugar en el mundo, favorece el mantenimiento de una sociedad que se piensa en la homogeneidad y privilegia los estereotipos físicos, emocionales, cognitivos, entre otros.

Desde la propuesta del llamado Informe Warnock (1978) se han reestructurado las políticas educativas en el mundo, en la medida en que la educación se ha convertido en un derecho de todos, sin importar la complejidad de las particularidades o las limitaciones. En este sentido, la educabilidad de las personas no tiene restricciones y, además, debe permitir el ingreso de todos a los sistemas educativos, asegurar un proceso de formación equitativo y posibilitar un futuro personal y laboral en la sociedad. A partir de este informe, se acuñó la expresión *alumnos con necesidades educativas especiales* y, al mismo tiempo, se avanzó en términos de integración e interacción dentro de los sistemas educativos de las diversas naciones.

Así, en el texto *Guía para la educación inclusiva* de Booth y Ainscow (2015), se define la inclusión como un *continuum* de procesos que hacen posible la participación del alumnado en diversos aspectos tales como el curricular, el cultural, el académico y, tal vez, el más importante, el simbólico, en la medida en que incluir al otro significa “poner a alguien dentro”, anular los límites que imposibilitan relaciones de equidad e igualdad y legitimar la presencia del otro como un precedente para el desarrollo de la personalidad individual y social.

En este sentido, se presenta una inclusión igualmente simbólica que intenta presentar, de acuerdo con las dinámicas políticas y económicas de la actualidad, unas posturas que representan a las instituciones y a los sujetos como inclusivos: asunto fundamental en las consideraciones acerca de la “humanidad” de las personas y la pertinencia social de las instituciones educativas.

Por consiguiente, no se evidencia una adopción crítica del concepto de inclusión, puesto que, de acuerdo con los participantes del proyecto y los autores citados, se perpetúa una visión aislada e individualista de las dificultades, en detrimento de una visión social: las particularidades del aprendizaje, en esta lógica, son resultados que solo pueden endilgarse al individuo y no son

comprendidos como antecedentes de unas experiencias familiares, barriales, escolares y culturales que configuran y dan continuidad a determinados modos de ser en el mundo.

Empero, así la inclusión se acepte como un precepto de carácter constitucional, validado desde el punto de vista teórico y conceptual y reiterado en la agenda política de las últimas décadas, la idea generalizada, enraizada en las comprensiones institucionales, es que los alumnos con particularidades (con condiciones que se consideran especiales) deben ser incluidos en instituciones diversas que se ocupen de estas condiciones físicas, cognitivas, emocionales, entre otras. De esta manera, la supuesta inclusión educativa se convierte en un dispositivo más para la exclusión:

La distancia que la Escuela y la sociedad pedagogizada pretenden reducir es la misma de la cual viven y, por lo tanto, reproducen sin cesar. Quien plantea la igualdad como objetivo a alcanzar a partir de la situación no igualitaria la aplaza de hecho al infinito. La igualdad nunca viene después, como un resultado a alcanzar. Debe ubicársela antes (Ranciere, 2003, pág. 09).

Estas barreras para la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de acuerdo con las obvias diferencias y rasgos de los seres humanos, no truncan las diferencias que hoy día existen en este aspecto, pues –en el plano de la educación superior– es todavía notable una tensión institucional a la hora de aceptar personas con alguna particularidad física, sensorial o cognitiva por lo que ello significa en términos de avance en la infraestructura y los recursos, pero, también, en términos de las didácticas, las metodologías y los necesarios cambios en los modos de pensar el aprendizaje, la enseñanza, el conocimiento *per se* y los sujetos.

De acuerdo con Navarro y Espino (2012), la época actual es determinante para reescribir una perspectiva en torno a la educación inclusiva, sobre todo en lo atinente a las estrategias, las posibilidades, las concepciones y las prácticas que, precisamente, permitan no solo configurar una concepción coherente con las condiciones contextuales del país, sino unas acciones de inclusión educativa que hagan posible la formación integral de todos los sujetos por fuera de los imaginarios que los censuran por sus particularidades físicas, emocionales, cognitivas, entre otras:

En una década, se ha dado un giro en el modo de mirar la discapacidad; se ha pasado de considerar las dificultades y necesidades según las deficiencias funcionales a poder contemplar las diferencias como “legítimas”, trasladando el peso de las dificultades al entorno: “barreras del entorno”. En este contexto de cambio es en el que se hace efectivo el cambio de concepto; dejamos de hablar de integración escolar y empezamos a hablar de inclusión educativa (p.74).

De esta manera, la noción de “discapacidad” se ha vuelto la autonominación de una sociedad que ve la homogeneidad física, emocional y cognitiva como un objetivo a seguir y una forma del éxito de los sistemas educativos: pensar a alguien como un discapacitado en un contexto normalizado se refiere como un logro proverbial en los derechos de las personas; sin embargo, la idea misma de incluir a alguien de quien no se concibe razón para ser excluido es, en sí misma, un exabrupto no solo conceptual, sino *in extremis* humano. La noción de discapacidad, en sí misma, es ya un acto discursivo que narra una historia de la exclusión en la actualidad.

Por tanto, la reescritura de las perspectivas en torno a la educación inclusiva está relacionada, de manera dramática, con la propia comprensión de lo que es la inclusión. Así, la idea de la inclusión corresponde a la ausencia de unas propiedades de un grupo en particular del cual otro grupo se ha visto “excluido”, por lo que la concepción misma de la inclusión estaría reiterando una afinidad a un grupo hegemónico al cual se debe estar relacionado de manera clara y contundente:

El mismo término de inclusión sugiere, al menos implícitamente, y tal y como lo plantea Graham (2006) “[...] un traer dentro, un término que presupone un todo en el que algo o alguien puede ser incorporado [...] Sería razonable argumentar que hay un centro implícito al término inclusión para el que se privilegian nociones discursivas de lo preexistente por medio de incluir al otro en un espacio prefabricado, naturalizado (Assael, 2013, p.28).

Esa condición prefabricada propone una práctica de exclusión por medio de la cual se “reconoce”, primero, que hay un grupo de otros que ha sido olvidado, y, segundo, que se intenta, a la manera de un gesto de solidaridad y benevolencia, disfrutar de los criterios de existencia de un grupo que se reconoce como “normal”. En este sentido, algunas concepciones en torno a la inclusión, que nacen al parecer para afrontar las injusticias y las desigual-

dades, sobreviven precisamente porque se acrecienta y se señala la diferencia: el acto de señalización es, al mismo tiempo, el origen de la inclusión y su columna vertebral.

El intento por incluir a otros, que a la vez se convierte en una herramienta para perpetuar, marcar y poner en pugna las diferencias, es una radiografía de la sociedad moderna y el sistema educativo, en la medida en que se hace un reconocimiento discursivo y legal de la diferencia, la cual se quiere perpetuar, esto es, se aclara la impertinencia de la idea de la igualdad y la equidad y se intenta controlar la heterogeneidad. Asimismo, en este reconocimiento y dignificación de la diferencia, se establece un movimiento trágico: la comprensión de la diferencia, de la particularidad física, cognitiva o sensorial, como una condición siempre en falta, dependiente y de la cual es ineludible sentir lástima y pena.

La pugna entre exclusión/inclusión, de carácter claramente discursivo, pero con implicaciones en las acciones y los comportamientos sociales, se convierte en un eje fundamental de reflexión escolar, sobre todo porque marca, desde el punto de vista de la nominación y la modelación del mundo a través del lenguaje (Echeverría, 2017), las formas de comprensión del otro y, por tanto, las formas de vivir con el otro y *formarlo* a través de prácticas educativas.

Desde el punto de vista del estudio del lenguaje, la escuela tiene como misión incitar un proceso de revisión discursiva de términos y maneras de conceptuar la realidad que construyen abismos en las relaciones humanas: la carga semántica de términos como raza, discapacidad, fracaso, éxito, excelencia y utilidad no solo reinventan formas de excluir a las personas y aislarlas de esa masa que se nomina como “normal”, sino que imposibilita la configuración de otro tipo de relatos acerca de las relaciones humanas y la necesidad de la diferencia en términos de convivencia. Reconocer la diferencia es una forma de concreción y revitalización de lo humano, en la medida en que se reconoce eso que llamamos humanidad en el otro (Nussbaum, 2010).

Precisamente, la Academia Universal de las Culturas (2002) reitera la necesidad de promover una transformación de eso que llamamos tolerancia y convivencia, no con el fin de aceptar con desdén y pasividad las diferencias con los demás en un ambiente de tranquilidad lleno de sospecha y duda, sino de definir un compromiso serio y responsable por el cuidado de lo humano (Nussbaum, 2006) en un contexto de complejidad y diversidad del ser.

Así pues, la diferencia no se construye solo a partir de una búsqueda en la lejanía y las fronteras, sino en las experiencias de cercanía y familiaridad más notables y evidentes (Touraine & Pons, 1997), en la medida que se fundan nuevas posibilidades para determinar diferencias y formas diplomáticas y legales para precisar límites entre aquello a lo que se le endilga una cualidad humana y aquello que no alcanza a serlo. Precisamente, Martha Nussbaum (2006), devela las nuevas formas de la exclusión contemporáneas, las cuales se fundan como manifestaciones de vergüenza y repugnancia a partir de la producción de leyes y criterios cuyo objetivo central es ocultar la humanidad al definir ideales de lo humano: en lo económico, lo social, lo físico, lo emocional, lo estético y lo político.

De este modo, los “racismos” contemporáneos establecen un perímetro en el cual se decreta simbólicamente la condición de belleza, utilidad y dignidad de los seres humanos. Desde la perspectiva de Amartya Sen (2002), esa reacción de indiferencia, al parecer, estaría más relacionada con una forma de pensar el mundo, de comprenderlo y de vivirlo, que con una ausencia de solidaridad o empatía. Estas formas de pensar el mundo, enraizadas en la idiosincrasia de las comunidades, determinan unos comportamientos comunes y naturalizados para ver y vivir con el otro: los ideales de belleza, poder y éxito demandan unas cualidades que se exhiben a través de los medios masivos de comunicación e interacción y establecen perímetros para señalar en el otro precariedades, deudas y diferencias.

Sin embargo, de acuerdo con Gutiérrez (2007), se han gestado nuevas formas de comprensión de la diferencia y su puesta en escena en escenarios educativos, en la medida en que las particularidades físicas, emocionales, cognitivas, entre otras, se han asumido como manifestaciones evidentes y necesarias de un mundo globalizado, lo que ha obligado a cambiar paradigmas en la concepción de la educación y en el diseño y estructuración curricular.

## **La formación integral desde el punto de vista de los estudiantes con particularidades**

Las ideas que se presentan a continuación manan de las inquietudes y las reflexiones de los estudiantes invidentes –y sus docentes– en lo atinente a la necesidad de adquirir unas competencias y capacidades humanas que les permitan ingresar a las dinámicas sociales y académicas que son requeridas por el mundo de hoy. De la misma manera, porque los estudiantes con este tipo de particularidad requieren apoyos y recursos específicos y exigen unos niveles de

formación adecuados, pertinentes y coherentes, y, por supuesto, exigen –como una necesidad básica humana– una formación integral sin restricciones ni limitaciones, esto es, demandan entendimiento y participación como *necesidades básicas humanas* que se logran a través de la educación (Max Neef, 1994).

En el marco de estas necesidades básicas humanas, los procesos formativos no solo buscarían generar aprendizajes relevantes en relación con determinados saberes, sino que, de acuerdo con Delors *et al* (1997), permitirían a los estudiantes entender cómo se aprende a aprender, cómo vivir la vida consigo mismos y con otros, cómo actuar en el mundo y qué ser en el mundo. Así, la educación formaría no solo desde el punto de vista de lo que se conoce como competencias<sup>3</sup> sino en capacidades humanas, las cuales, de acuerdo con Nussbaum (2012), están vinculadas a la ética y la política del desarrollo, en la medida en que no se anclan en la materialidad de las necesidades y los recursos disponibles, al no solo medir la calidad de la vida a través de los bienes y el producto interno bruto, sino que el éxito en relación con esa calidad de vida se establece a partir de un análisis cualitativo de la satisfacción de las necesidades de las personas.

Este análisis se consolida en las narrativas de los sujetos que están inmersos en un contexto situado y dan cuenta de las libertades, las oportunidades y las facultades que poseen los ciudadanos. Una capacidad es “una habilidad personal de hacer actos valiosos o de alcanzar un estado valioso de ser, que representa la combinación de alternativas de cosas que una persona es capaz de hacer y ser” (Sen, 1993, p. 30).

De acuerdo con esta perspectiva y desde el punto de vista de los participantes de este proyecto, la falta de herramientas y recursos en las universidades para estudiantes invidentes, por lo menos en el ámbito nacional, es indiscutible, lo que repercute en el buen desarrollo de las diferentes competencias y capacidades en este tipo de población; asimismo, en el plano de estas ausencias y las prácticas concretas de clase, no hay un acompañamiento integral y constante por parte de los docentes hacia los estudiantes que poseen alguna particularidad física, sensorial o cognitiva, lo que demanda repensar los procesos de aprendizaje y enseñanza y, evidentemente, las didácticas de los saberes.

3 De acuerdo con la Unesco (2016), las competencias son el conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea.

Sin embargo, en relación con los recursos, Bicocca (2018), en referencia a Nussbaum, sostiene que desde la perspectiva de las capacidades humanas, la pregunta por los recursos físicos disponibles debe trascender a una reflexión en torno a cómo tales recursos contribuyen a que los estudiantes vivan en un mundo que reconozca plenamente su humanidad. Esto es, que los recursos no solo cumplan un papel funcional/legal en relación con unas necesidades, sino que se instituyan como bases y plataformas para el desarrollo humano de las personas. En este caso, se presenta una dicotomía fundamental para diferenciar cuándo una necesidad básica ha sido cubierta con un recurso material y cuándo ese recurso material ha sido pensado en relación con unos sujetos libres y autónomos que buscan nuevas oportunidades de aprendizaje y nuevas experiencias de vida.

Es en este panorama que es fundamental la búsqueda de un trabajo integrado con todos aquellos que intervienen en el proceso de formación académica de los estudiantes con particularidades en el sistema educativo colombiano, con el fin de alcanzar los objetivos de formación académica y humana que, en términos políticos y éticos, deben ser brindados en un marco de calidad, igualdad y pertinencia. La Constitución Política de Colombia (1991), la Ley General de Educación (1994) y los diversos decretos y leyes que se han venido formulando en las últimas décadas en lo atinente a la educación, dan cuenta de la importancia de los procesos de inclusión para las personas que poseen necesidades educativas especiales<sup>4</sup>, puesto que –durante años y sobre todo en países de economías en desarrollo– los estudiantes que presentan “*barreras para el aprendizaje y la participación por su condición de discapacidad y los que poseen una capacidad o talento excepcional*” (artículo 2, decreto 366, del 09 de febrero de 2009), han sido excluidos no solo de la formación profesional, sino del derecho al trabajo, la constitución de una familia, la pertenencia a ciertos grupos, entre otros asuntos.

Vale pena agregar que, en el contexto específico de la ciudad de Medellín, la población de estudiantes con alguna particularidad –sobre todo en el plano de lo físico y lo sensorial– ha sido frecuente en algunas instituciones de educación superior; no obstante, por el influjo de las políticas de inclusión y participación que inevitablemente generan presiones para efectos de auto-evaluación y acreditación institucional y el claro interés de las instituciones

---

4 Hoy día se plantea con mayor fuerza el concepto *Barreras para el aprendizaje y la participación* (Ainscow y Booth, 2002). Aunque, de igual modo, para los autores de este texto, el uso del término *barrera* pone de manifiesto la comprensión de las particularidades como limitaciones para la formación integral.



educativas de ser *inclusivas*, otras tantas han regulado sus políticas de ingreso para que tales estudiantes puedan acceder a determinadas carreras: se dice *determinadas*, puesto que ciertos saberes y disciplinas, a la manera de una exclusión simbólica y epistemológica, configuran modelos y paradigmas de humanidad que estandarizan a los sujetos como *normales o anormales*, lo que les permite acceder a ciertos campos académicos y profesionales o, infortunadamente, los excluyen.

Así pues, formar para el desarrollo humano en el marco de las competencias y las capacidades humanas y en relación con poblaciones que usualmente han sido incluidas formalmente, pero excluidas formativamente, obliga al Estado y a las instituciones educativas a tener en la cuenta tres asuntos fundamentales planteados por (Nussbaum, 2005, 2010, 2012), con el fin de pensar curricularmente la formación integral:

- La existencia misma del estudiante, esto es, si este tiene la posibilidad de desarrollar una conciencia de sí mismo, de construir un yo, y desplegar una condición autónoma para reconocer posibilidades, buscar estrategias, pensar y actuar críticamente (Ennis, 1987).
- La condición que el estudiante refiere hacia sí mismo como ciudadano del mundo, en la medida en que, en relación con estudiantes que tienen algún tipo de particularidad, esta ciudadanía mundial se limita a una noción peyorativa de la localidad, puesto que se le limitan sus posibilidades de apertura al mundo al confinar sus habilidades y facultades desde la propia condición despectiva de una persona con discapacidad.
- La fundamentación de una imaginación narrativa, la cual, de acuerdo con Nussbaum (2005), significa “la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, ser un lector inteligente de la historia de esa persona, y comprender las emociones, los deseos y los anhelos que alguien así pudiera experimentar” (p.30). Esta condición imaginativa de carácter narrativo se funda como una habilidad para la vida en relación con otros, a partir de la cual se puede lograr la comprensión de significados y emociones.

De esta manera, la formación integral no solo daría cuenta de un cúmulo de saberes que hacen parte del periplo de un estudiante por un sistema educativo, sino que se instituye como una práctica social, política y académica que se consolida como una forma de estar, sentir y vivir en el mundo que germina de manera consciente, autónoma, responsable y activa en términos de interacción social.

En lo que tiene que ver con lo educativo, Serrano *et al* (2013) determinan algunas barreras que imposibilitan la participación de estudiantes con particularidades en los roles escolares, a saber: barreras físicas o ambientales, institucionales, asistenciales y sociales. Para estos autores, en términos de participación en la vida escolar, se presentan barreras “[...] dadas especialmente por factores físicos o ambientales (geográficos y de arquitectura), institucionales (en cuanto a políticas se refiere), asistenciales (calidad de prestación de servicios) y sociales (relacionadas con las actitudes y percepciones)” (p.46).

Con base en estas “barreras” y en el marco de este proyecto de investigación, a través de las entrevistas semiestructuradas y las historias de vida, algunos estudiantes plantearon una serie de retos y peligros en relación con su vida escolar y social que, en ocasiones, las instituciones educativas y la propia ciudad evidencian con claridad. En primera instancia, los estudiantes describen que las ciudades y las instituciones educativas construyen la vida en la ciudad y la escuela desde el punto de vista físico y ambiental, en una relación de contradicción y olvido de sus particularidades. En este caso, en la dinámica de una variedad de experiencias de personas con alguna particularidad, el ejercicio de adaptación a la vida cotidiana, que en ocasiones es complejo, no surge de la propia sociedad a través de decisiones políticas o administrativas, sino que se convierte en una proeza de los estudiantes y sus familias: un mundo hecho para una humanidad homogénea e indivisible se presenta impávido e indolente ante la realidad cotidiana de estudiantes con particularidades.

La movilidad, el contacto con los otros, la vivienda y la noción del hábitat como espacio de bienestar, se convierten en las pesadillas de las cuales se debe intentar sobrevivir, pues la ciudad incluye al mundo en su propuesta política y discursiva, pero lo excluye en la práctica de la existencia cotidiana. Incluso, en ocasiones, cuando los espacios al parecer se construyen para incluir, son las personas las que los hacen espacios de exclusión: aquello pensado para algunos sujetos que tienen ciertas particularidades es meramente un accesorio más de la ciudad que simboliza cierta condición de tolerancia y convivencia, pero que, en términos prácticos, se constituyen como simulacros, ejercicios de diplomacia, que configuran discursos y gestos inclusivos sin prácticas inclusivas.

Así, la estructura física y ambiental de la ciudad no solo tiene una condición material, sino que debe tener una condición existencial, es decir, la ciudad y sus ciudadanos deben pensar y vivir el mundo de manera inclusiva y no solo

*recrear* una imagen de la inclusión en calles, artefactos y discursos. Esto se ejemplifica claramente en los comportamientos de las personas, en la medida en que las prácticas comerciales, de interacción y de ocio obvian la existencia de esos otros que no logran algunos estándares delimitados socialmente: se habita en el mundo con la conciencia de que todos ven, escuchan y sienten de manera homogénea, por lo que se definen unas maneras de vivir la realidad que imposibilitan que todos los sujetos vivan esa realidad de manera cómoda, digna y placentera.

En este caso, el problema es de carácter formativo, en la medida en que la familia, la escuela y la propia ciudad no han sido formados para la inclusión y la interculturalidad, sobre todo hoy en un contexto tecnológico que define nuevas formas del contacto y la interacción humana y que las dinámicas de consumo, las relaciones humanas y los acontecimientos marcan otros procesos de construcción de la identidad, lo que demanda habilidades y actitudes para comprender y construir nuevas formas de relacionamiento justo, saludable y ético.

## **A manera de colofón. Las experiencias de formación de estudiantes con particularidades en la educación superior**

De acuerdo con los resultados de este proyecto es ineludible repensar y mejorar las metodologías, las prácticas y las dinámicas de clase con el fin de que estas sean pertinentes en relación con el mundo moderno: diversidad poblacional, étnica, cognitiva, emocional, física, cultural. Asimismo, se debe iniciar una discusión acerca de cómo los diversos saberes y las disciplinas enfrentan política y metodológicamente la diversidad estudiantil de las universidades, con el fin de cumplir la labor formativa de manera coherente, incluyente y participativa.

Asimismo, es necesario instalar un precedente en la comunidad educativa y académica con el fin de construir una plataforma teórica, metodológica y ética en relación con la formación de estudiantes con particularidades, sobre todo en el tema de las competencias y las capacidades humanas necesarias para la adquisición de nuevos saberes, el desarrollo humano, el mejoramiento de las habilidades críticas y la construcción de la autonomía, lo cual impactaría a universidades a escala nacional e internacional, puesto que es ineludible

romper viejos paradigmas y equiparar las oportunidades para poblaciones que han sido socialmente excluidas.

Con base en las indagaciones y en clave del desarrollo y el análisis de las entrevistas y las historias de vida, se puede indicar que, aunque hay políticas en torno a la formación de estudiantes con particularidades, las prácticas concretas de enseñanza y aprendizaje son limitadas para formar de manera integral en un contexto de heterogeneidad. La particularidad de las aulas es asumida como una excepción que se enfrenta con actividades diversas, puesto que algunas de ellas son improvisadas y altamente excluyentes: la reacción formativa ante lo excepcional es la consideración del otro como diferente. Los currículos son pensados para una homogeneidad que no existe en un país como el nuestro y, además, aunque cada vez más se observan estudiantes con diversas particularidades en diferentes procesos de formación profesional, no hay una propuesta contundente y constante de carácter académico, pedagógico y administrativo que produzca transformaciones académicas y políticas.

La gran paradoja en términos del sistema educativo colombiano, en un contexto plural y diverso, es la poca preparación para afrontar la educación como un escenario de la contingencia y la sorpresa, en la medida en que se enuncia la diferencia como factor esencial en la construcción de la sociedad, empero se obvia en las prácticas cotidianas, en el marco de la educación institucionalizada y en el desarrollo laboral y económico. Asimismo, porque, en la ausencia de una reflexión situada en las condiciones de estudiantes con particularidades en la escuela, se planean, en ocasiones, de manera azarosa y desordenada, las dinámicas de su formación, por lo que formar a un estudiante se convierte en una práctica unívoca, de carácter genérico, para la cual no se conciben diferencias: la formación docente, por tanto, no responde a las condiciones del contexto colombiano en términos de pluralidad, por lo que la pregunta por la formación de estudiantes con particularidades no hace parte de las reflexiones educativas y pedagógicas, en la medida en que es una reflexión espontánea y ligera, que se suscita cuando aparece la particularidad.

De esta manera, pensar la educación de los estudiantes con particularidades en Colombia es, hoy día, una obligación ética, académica y política, en la medida en que, aunque se evidencian esfuerzos de docentes e instituciones por avanzar en el tema, la llamada inclusión educativa ha sido un dispositivo a partir del cual se ha mantenido un *status quo* en el que siempre debe haber alguien para incluir, esto es, la necesidad de contar con sujetos para ser

tenidos en cuenta se ha convertido, paradójicamente, en una herramienta clara de exclusión.

Por tanto, la existencia de estudiantes con particularidades en la escuela debe ser un tema que trascienda el dictamen constitucional y la diplomacia educativa y permita la existencia de unas estrategias claras y contundentes de atención a estudiantes con particularidades: esto es, la diferencia en la escuela no puede ser una condición excepcional para la cual se responde con lástima, pudor o improvisación, sino con acciones pensadas y desarrolladas desde una perspectiva interdisciplinar. El paso final en este proceso sería, entonces, que la particularidad de un estudiante –en un escenario educativo que la ha reflexionado y gestionado– se convierta, al final, en una acción cotidiana y natural de la escuela: el clamor por la inclusión, en este sentido, no sería necesario.

## Referencias

- Assael, C. (2013). La educación de personas con discapacidad en escuelas regulares en S. Maturana (Ed.), *Inclusión en la vida y la escuela: pedagogía con sentido humano* (pp. 27-42). Editorial Universidad de La Serena.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Bernal Torres, C. (2006). *Metodología de la investigación para administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Universidad de la Sabana.
- Bicocca, M. (2018). Competencias, capacidades y Educación Superior. Repensando el desarrollo humano en la universidad. *Estudios sobre Educación*, 34, 29-46. <https://doi.org/10.15581/004.34.29-46>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM, OEI.
- Canales, M. y Peinado, A. (1994). *El grupo de discusión*. Metodologías cualitativas de investigación social. Editorial Síntesis.
- De Colombia, C. P. (1991). *Constitución política de Colombia*. Leyer.

- De Educación, L. G. (1994). *Ministerio de Educación Nacional*. MEN.
- De las Culturas, A. U. (2002). *¿Por qué recordar?* Ediciones Granica.
- Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., ... & Nanzhao, Z. (1997). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. Unesco.
- Echeverría, R. (2017). *Ontología del lenguaje*. Ediciones Granica SA.
- Ennis, R. (1987). Incorporating critical thinking in the curriculum: An introduction to some basic issues. *Inquiry: Critical Thinking across the disciplines*, 16(3), 1-9. <https://doi.org/10.5840/inquiryctnews199716312>
- Galindo, J. (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. Pearson.
- Gutiérrez, M. J. (2007). Contextos y barreras para la inclusión educativa. *Horizontes Pedagógicos*, 9(1). <https://horizontespedagogicos.iberro.edu.co/article/view/617>
- Jiménez, R. (Ed.). (2002). *Las personas con discapacidad en la educación superior (Una propuesta para la diversidad e igualdad)*. Fundación Justicia y Género.
- Max-Neef, M. (1994). *Desarrollo a escala humana: conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Icaria.
- Navarro, D. & Espino Bravo, M. (2012). Inclusión educativa, ¿es posible? *Ede-tania*, (41), 71-81.
- Nussbaum, M. (2005). *El conocimiento del amor*. Machado Libros.
- Nussbaum, M. (2006). *El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley*. Katz Editores.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.

- Ranciere, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre emancipación intelectual*. Laertes.
- Serrano, C., Ramírez, C., Abril, J., Camargo, R, Guerra, L., & González, N. (2013). Barreras contextuales para la participación de las personas con discapacidad física. *Revista Salud UIS*, 45(1). Universidad Industrial de Santander. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistasaluduis/article/view/3299/3499>
- Sen, A. (1993). Capability and well-being en M. Nussbaum y A. Sen (Eds.), *The Quality of life* (pp. 30-53). Clarendon Press. <https://doi.org/10.1093/0198287976.003.0003>
- Sen, A. (2002). Globalmente resignados. *Revista de Economía Institucional*, 4(6), 222-226. <https://www.redalyc.org/pdf/419/41900611.pdf>
- Touraine, A. & Pons, H. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. PPC Editorial.
- Unesco (2016). *Education for all. Literacy for life*. Unesco. <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/gmr06-en.pdf>
- Veras, E. (2010). Historia de vida: ¿un método para las ciencias sociales? *Cinta de moebio*, (39), 142-152. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2010000300002>
- Warnock, M. (1978). Encuentro sobre Necesidades de Educación Especial. *Revista de Educación*, Número Extraordinario, 45-73.

# El rol de la Competencia Comunicativa Intercultural en la formación y la práctica docente<sup>1</sup>

Julián David Flórez Uribe\*  
Angie Carolina Rojas Londoño\*  
Emmanuel Vergara Jurado\*

## Resumen

La competencia comunicativa intercultural (CCI) ha tomado relevancia actualmente, debido a lo que significa e implica en los ámbitos sociales y, de esta manera, en los educativos. El ser capaz de interactuar asertivamente con otros sujetos en contextos determinados, más allá de las competencias lingüísticas y pragmáticas, permite llegar a un encuentro cultural con el otro, lo que facilita un contacto con la diversidad. Para el caso de las aulas, esta competencia promueve, entre docentes y estudiantes, un ambiente de sana convivencia, interacción, respeto y aprendizaje. El presente artículo busca, de esta manera, reseñar los resultados de la investigación acerca del desarrollo de la CCI en la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB), estableciendo nociones sobre este concepto y su práctica en la cotidianidad, particularmente en el ambiente educativo y de formación de maestros. Desde una perspectiva cualitativa fenomenológica, se estableció una recolección de datos relacionados con experiencias de estudiantes y docentes de la facultad, con respecto a su contacto con otros y en relación con esta competencia, todo esto con el fin de identificar la función de la CCI y su rol en la formación de maestros.

**Palabras clave:** Competencia comunicativa intercultural (CCI), diversidad, cultura, interacción, estudiantes, maestros, ambiente educativo.

## Abstract

*The Intercultural Communicative Competence (ICC) has currently taken relevance due to what it means and implies in both social and educational environments. The fact of being able to interact with other people in determined contexts, beyond linguistic and pragmatic competences,*

---

1 Este texto es uno de los productos del proyecto *El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Licenciatura inglés-español de la Universidad Pontificia Bolivariana*, el cual se construyó en torno al proyecto del semillero Lengua y Cultura *La interacción espontánea del adulto con el niño y la interacción apoyada en la propuesta del recurso Espacio de lectura*.

\* Semillero de investigación Lengua y Cultura, Universidad Pontificia Bolivariana.



*allows to get a cultural meeting with others, which facilitates a contact with diversity. In the case of classrooms, this competence encourages an environment of interaction, respect and learning between teachers and students. This article's purpose is to review the results of the research about the development of the ICC in the Faculty of Education at Universidad Pontificia Bolivariana (UPB), establishing notions about this concept and its practice in daily life, particularly in the educational environment and teacher preparation. The data recollection related to the students and teachers' experiences, regarding their contact with different people, was established from a phenomenological qualitative perspective with the idea of identifying the function of the ICC and its role in the teacher's training.*

**Keywords:** *Intercultural Communicative Competence (ICC), diversity, culture, interaction, students, teachers, educational environment.*

## Introducción

La competencia comunicativa intercultural (CCI) es, según Byram (1997), aquel comportamiento y aquella capacidad de una persona para interactuar recíprocamente con otros sujetos. El desarrollo de esta competencia se encuentra ligado a la interacción de una persona con sujetos de distintos entornos, crear experiencias y un reconocimiento sobre la otredad. De esta manera, de acuerdo con las entrevistas realizadas a estudiantes y docentes de la Licenciatura en Inglés-Español de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB), puede encontrarse que esta noción abarca un proceso de construcción del sujeto, en términos comunicativos, en complemento con la interrelación con otras personas y, por ende, con sus diferencias.

Analizar la CCI se hace necesario debido a que el docente trabaja como un mediador y su labor debe trascender de la mera enseñanza del saber específico a la contextualización del conocimiento para la interacción real entre culturas por medio de la lengua. Lo anterior representa un reto en términos pedagógicos y metodológicos para contribuir a que el estudiante desarrolle una CCI, a la vez que se incluye a sí mismo en procesos de interacción y comunicación con el otro, entendiendo este como un sujeto con diferencias, lo cual implica un reconocimiento sobre su diversidad.

Desde el semillero de investigación Lengua y Cultura de la UPB, el interés por realizar esta investigación surgió del auge que ha tenido el concepto de interculturalidad y las aproximaciones teóricas que se observan en algunos autores y expertos en educación, con el fin de incluirlas dentro de los procesos educativos, las cuales han sido trabajadas por los autores de este artículo a lo largo de toda su formación en el pregrado. Precisamente, el concepto de CCI surge de los esfuerzos de los teóricos por incluir la interculturalidad en la educación, no solo con la intención de señalarla como una competencia, sino, además, sugiriendo que, desde un punto de vista comunicativo, la interculturalidad también cumple un papel crucial en el ámbito educativo.

La metodología implementada en la investigación es de orden cualitativo y fenomenológico. De acuerdo con Strauss y Corbin (2002), la metodología cualitativa es aquella “en donde se tratan los puntos de vista de los sujetos a investigar como, por ejemplo, las experiencias, comportamientos o sensaciones respecto a un determinado tema” (p.20). De esta manera, fue considerada como la metodología más adecuada para llevar a cabo este estudio, ya que lo realizado fue el análisis de discursos y experiencias de estudiantes y docentes, con respecto a la inclusión de la interculturalidad en su formación y su práctica respectivamente.

Por otra parte, la perspectiva fenomenológica pretende, según Barbera e Inciarte (2012), analizar pensamientos subjetivos, teniendo como referente principal las experiencias de estos en relación con el eje temático para la producción de los datos de la investigación (p.201). Fue seleccionada para complementar el paradigma cualitativo de la investigación, debido a que ambos se enfocan en el análisis de información no medible, y que corresponden, en su mayoría, a vivencias singulares. De esta metodología se derivó la técnica de entrevista semiestructurada para obtener la información, la cual será reseñada anónimamente,<sup>2</sup> de ambas poblaciones escogidas (docentes y estudiantes).

Antes de hablar del concepto principal de este trabajo, los autores consideran importante repasar algunas generalidades sobre la interculturalidad. En este sentido, Ibáñez-Salgado et al (2012) conciben la interculturalidad como toda situación en la cual las personas de distintas cosmovisiones conviven como sociedad dentro de un contexto. El concepto anterior se desprende, a su vez, de los conceptos de cultura y multiculturalidad. Esta última, teniendo

---

2 Para referirse a los estudiantes y docentes, se utilizará la siguiente codificación: E, acompañado de un número, para referirse a uno de los estudiantes entrevistados, y D, acompañado de un número, para referirse a uno de los docentes entrevistados: Por ejemplo: E1, E5, D2, D4.

en cuenta lo planteado por Szerląg (2017), plantea y trae el paradigma de la coexistencia de individuos de distintos orígenes en un solo espacio geográfico. Con respecto a la interculturalidad, Walsh (2010) también afirma lo siguiente:

La interculturalidad entendida críticamente aún no existe, es algo por construir. Por eso, se entiende como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Pero aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico –de saberes y conocimientos–, que afirma la necesidad de cambiar no solo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación. (p. 4)

De acuerdo con lo anterior, es necesario reflexionar sobre la inclusión de esta perspectiva intercultural en las aulas de clase, debido a que esta se considera como una de las herramientas esenciales para el intercambio de ideas y la interacción con otras culturas. De este pensamiento surge el concepto que se analizará en la investigación: la competencia comunicativa intercultural.

En este sentido, y en palabras de Byram (1997), “un hablante intercultural sabe algo sobre las creencias, valores y comportamientos de una cultura en general, pero también es consciente de que hay otras identidades ocultas en la persona con la que están interactuando” (p.06). Por tanto, una característica de la persona que es competente en términos de interculturalidad es que interactúa con otros, pero a la expectativa de lo que pueda descubrir de la persona, reconociendo que puede tener unos rasgos culturales muy definidos, en cuanto a valores, creencias y comportamientos, pero que sigue siendo un ser humano y, por ende, un universo a ser explorado.

Para finalizar esta pequeña aproximación teórica, se tienen en la cuenta ideas de Marín (2007), quien señala que la cultura se puede entender como “el conjunto de los modos de vivir y de pensar cultivados por la humanidad, que se resume en el conjunto de todo lo que el hombre piensa, hace y cree” (p.3-4). Asimismo, es posible complementar esto con las ideas de Alavez (2014), en las que se establece que “la cultura, a partir del pensamiento, es lo que nos hace humanos y nos distingue del resto de las especies que habitan el planeta” (p.14), lo cual conlleva a pensar esta noción como algo netamente humano.

Así pues, surge el concepto de CCI, propuesto por Byram (1997), como resultado del análisis realizado al concepto de competencia comunicativa (CC):

el autor llegó a la conclusión de que a este le faltaba abordar el paradigma de relaciones entre diferentes culturas y formas de ver el mundo. En sus palabras, *"intercultural speakers will be successful not only in communicating information, but also in developing a human relationship with people of other languages and cultures"* (p.7), lo cual se refiere a que el concepto de la CCI va más allá de lo comunicativo por cuanto se encarga de las relaciones humanas para un contacto asertivo entre sujetos.

Al hecho de que la CC busca la comunicación efectiva desde la lingüística y la pragmática, se le suma la competencia intercultural (CI), la cual se refiere a "ser capaz de comportarse de forma apropiada en el encuentro intercultural, es decir, de acuerdo con las normas y convenciones del país, e intentar simular ser un miembro más de la comunidad" (Oliveras, A. & Lloberas, M. 2000, p. 35). De esta manera, resulta el concepto de la CCI, cuya definición más aceptada entre los expertos es la provista por Deardorff (2006): "habilidad de comunicarse efectiva y apropiadamente en situaciones interculturales basada en los propios conocimientos, habilidades y actitudes interculturales" (p. 249).

Ahora bien, al estar formándose como docentes de lenguas, es crucial en los estudiantes de licenciaturas formarse en esta CCI, para potenciar el desarrollo de la misma en los estudiantes que tendrán una vez graduados. Al indagar sobre esta competencia en la Facultad de Educación de la UPB, se pudo encontrar que los docentes y estudiantes reflejan puntos comunes sobre las propiedades que integran la CCI. Aspectos como la importancia del diálogo y la comunicación asertiva, la comprensión de las diferencias, el respeto y la escucha fueron componentes comunes que permearon la concepción de la competencia a lo largo de las entrevistas. De esta manera, surgieron dos categorías para analizar en torno a esta temática, las cuales fueron: **el diálogo y la otredad para la construcción de la CCI, y consideraciones sobre la CCI dentro del aula y en la práctica docente.**

En la primera categoría, se encuentran generalidades teóricas que permitirán construir una base sobre el concepto de la CCI en la práctica, esto de acuerdo con lo planteado por diversos autores y lo establecido por los sujetos entrevistados. De esta manera, esta primera categoría deja una reflexión existente en los sujetos sobre la construcción de la CCI y el impacto de esta sobre las interacciones. Ahora, la segunda categoría trabajará la manera como estudiantes y docentes de la Facultad de Educación de la UPB abordan desde su formación y su práctica, respectivamente, la inclusión de la CCI en el aula de clases, además de un pequeño contraste con la teoría recolectada a lo largo

de la investigación, para analizar las situaciones o estrategias más recurrentes a la hora de incluir este concepto en la práctica y la formación de docentes del área de lenguas.

## **La construcción de la competencia comunicativa intercultural (CCI) a través del diálogo y la otredad**

La competencia comunicativa intercultural (CCI) es un concepto para preguntarse por cómo se debe dar la comunicación en las relaciones humanas para generar un ambiente asertivo. En los componentes que plantea Byram (1997) sobre la conformación de este concepto para un hablante intercultural, se puede encontrar que se requiere del conocimiento y reconocimiento de la cultura propia y las demás para poder generar la habilidad de interpretar e interactuar de manera apropiada en distintos contextos. Considerando lo anterior, uno de los aspectos encontrados por parte de los estudiantes es que existe una conciencia implícita sobre estos procesos de interacción, los cuales dejarán una experiencia marcada por el reconocimiento de saber cómo interactuar con el otro.

Esta conciencia implícita es la que, de acuerdo con las preguntas realizadas a los estudiantes, generará un conocimiento y un reconocimiento sobre la cultura propia y las demás que habitan alrededor. De esta manera, y de acuerdo con lo planteado por Byram en relación con la conformación de la CCI, los estudiantes no solo demuestran reconocer estos aspectos culturales, sino mostrarse como mediadores ante ellos y sus diferencias, demostrando habilidad en sus interacciones con otros para una comunicación asertiva. En las entrevistas realizadas este aspecto se puede evidenciar cuando los participantes E1 y E4 expresan a través de sus experiencias cómo ha sido este proceso en distintos entornos, el cual, a pesar de no ser, en un principio, fácil según expresan, se demuestra con el tiempo la capacidad de poder aprender sobre el otro y reconocer qué hacer ante sus diferencias para evitar choques culturales.

Una de las concepciones que se pueden encontrar respecto a la función de la CCI por parte de los estudiantes es cómo esta trabaja como un puente para la interacción entre distintas culturas. De acuerdo con Alavez (2014), “la cultura, a partir del pensamiento, es lo que nos hace humanos y nos distingue del resto de las especies que habitan el planeta” (p.14); en este sentido, el concepto de cultura hace diferenciar al ser humano desde sus particularidades de pensar y actuar en comparación con las otras especies e incluso con sus

congéneres. De esta manera, los estudiantes aclaran cómo estos contactos se dan en diversos escenarios, pasando desde un contexto habitual hasta uno distinto, y que estos se encuentran en ocasiones limitados por los estereotipos sociales o por las barreras de la misma comunicación, pero a pesar de eso contribuyen a este proceso de construcción de la CCI.

Ante el encuentro de diferencias es necesario poder comprender estas para evitar complicaciones interrelacionales, lo cual influye como factor fundamental de la CCI. Es aquí donde el concepto de la tolerancia adquiere una gran notoriedad en estos comportamientos, en los cuales, de acuerdo con los estudiantes, a pesar de las barreras que existen por las diferencias o incluso por los mismos estereotipos, siempre se llega al factor de la tolerancia en términos de la CCI para poder comprender al sujeto. De acuerdo con Alavez (2014), esta ha de entenderse como la no interferencia sobre los distintos comportamientos de un sujeto promoviendo así respeto y comprensión ante lo que se establece, todo esto en pro de generar una comunicación asertiva.

Es importante mencionar que el componente actitudinal juega también un rol importante en la CCI. De acuerdo con Meyler (1991), citado en Silvia (s.f), la CCI puede establecerse también como la “habilidad de una persona de comportarse adecuadamente de un modo flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de elementos representantes de culturas extranjeras” (p.829). Así, este concepto hace referencia a las actitudes de un sujeto a la hora de actuar ante el encuentro de diferencias con sujetos de una cultura externa o incluso en la habitual.

De acuerdo con las respuestas de los estudiantes durante las entrevistas, puede evidenciarse como un aspecto general que este factor actitudinal se encuentra presente en las interacciones que han establecido con distintos sujetos. Como evidencia de este aspecto se encuentra lo expresado por uno de los estudiantes (E4):

Yo pienso que posiblemente puede haber confusiones entre las personas que no tienen posiblemente la misma educación, la misma formación, lo cual puede interferir de una u otra manera con el proceso comunicativo, pero no lo veo como algo muy problemático. Yo siento que siempre hay como maneras de comunicarse y aclarar las cosas.

Ante esta idea, se puede evidenciar cómo existe una conciencia sobre las actitudes que se deben tomar ante el encuentro de diferencias para establecer una interacción apropiada, dejándose así influenciar de conceptos como la

tolerancia y la comprensión para, en palabras de Byram (1997), construirse no solo en términos comunicativos, sino, de igual manera, en las relaciones humanas con sujetos de distintas culturas (p.7). Estos complementos logran permear aún más el impacto de la CCI y la construcción de esta en sujetos en y para el contacto con la sociedad.

Puede establecerse entonces que, ante estos hallazgos, los estudiantes presentan una reflexión clara sobre la función de la CCI y el proceso de construcción que se lleva a cabo en pos de esta, lo cual permite al sujeto reconocerse como un actor distinto como parte de una cultura y reconocer al otro de esta misma manera. Ahora, respecto a las entrevistas realizadas hacia los docentes, se puede encontrar una reflexión similar a la que fue hecha por los estudiantes, estableciéndose en esta una mayor profundidad en torno a la construcción de la CCI tanto en su experiencia como sujetos como en su labor docente.

Uno de los elementos que complementan la labor docente es el contacto con sus estudiantes, ante los cuales el maestro se encuentra frente una gran variedad de formas de actuar y pensar. De acuerdo con Rubio (2009), ante esto se encuentra el hecho de que el maestro debe ser un sujeto capaz de enfrentarse a la diversidad encontrada no solo en distintos escenarios sino también en uno solo, lo cual le permite construirse en su labor y construir nuevas perspectivas ante este contacto con la experiencia y así reconocer a la CCI como un factor fundamental para establecer sus relaciones académicas apropiadas con los estudiantes.

Esta consideración previa se puede contrastar con el hecho de que los docentes de la Licenciatura inglés-español de la UPB implementan estrategias interactivas sin tener la CCI como un elemento explícito para estas. De acuerdo con las entrevistas realizadas, un factor en común que se puede encontrar es la cercanía hacia las múltiples diferencias para poder establecer un proceso de comunicación propicio y adaptado con los estudiantes, con el propósito de encontrar el factor del reconocimiento por el otro y sus diferencias. Respecto a esto, uno de los docentes (D4) afirma que:

Es a través de las estrategias didácticas cuando el profesor logra que las interacciones en el aula de clase no sean siempre las mismas, mismos con los mismos. Es indispensable que el profesor logre eso, generando lo que llama Vygotsky la zona de desarrollo próximo. Debe estar activo y moviendo todo eso, reconociendo las distintas capacidades y haciendo que los estudiantes siempre se encuentren con otros.

De esta manera, de acuerdo con lo planteado por la docente y lo propuesto por Rubio (2009), el maestro se presenta como un dinamizador y un eje posible en la construcción de la CCI. Asimismo, el docente adquiere una mayor importancia en su rol, puesto que debe saber funcionar apropiadamente como dinamizador a partir de la lectura de contextos que realiza para la integración de estas estrategias.

En los hallazgos encontrados, el tema de las estrategias didácticas para la interacción es recurrente como parte de sus respuestas, tanto de manera implícita como explícita, para la integración de la CCI, lo cual les permite, en relación con este término, construir también sujetos distintos además de ellos, es decir, a sus estudiantes. De acuerdo con Castro (2010), Merryfield (2000) y Paris (2012), citados en el texto de Smolcic y Arends (2017):

*Teacher education should help teachers develop a reflective process, a goal that requires critical analysis of one's own culture and a consciousness of how human differences are used by people in power to rationalize inequities and maintain their position in society. (p.52)*

Así, a través de este pensamiento encontrado en las entrevistas de los docentes, se puede evidenciar la conciencia implícita de sus actos en relación con la CCI. Esta concepción, la cual fue encontrada también en las reflexiones de los estudiantes, permite a los docentes en este caso reflexionar de manera explícita sobre la CCI, comprendiendo el porqué de sus actos durante la clase y el impacto de estos sobre sí mismos y en sus estudiantes.

El concepto de la CCI, de acuerdo con Byram (1997), se define como aquel comportamiento y aquella capacidad de una persona para interactuar correspondientemente con otros sujetos. En este sentido, el docente debe saber desarrollar muy bien esta capacidad para lograr un acercamiento significativo con sus estudiantes, generando procesos comunicativos de manera efectiva, es decir, que involucren a todos los sujetos presentes en un entorno de respeto. En relación con esto, durante las entrevistas se encuentran dos conceptos interesantes planteados por D3, los cuales son el papel del testimonio y la hospitalidad:

Yo diría que el papel del **testimonio**, pero también el papel de la **hospitalidad**, es decir, se trata de acoger con el conocimiento al otro, no de hostilizar con el conocimiento, para que el estudiante se sienta motivado a aprender más; me parece que eso es fundamental, por lo menos en la relación con los estudiantes.



Estos términos funcionan como un complemento a la CCI en la labor del docente, ante el fomento de las interacciones en las aulas de clase. Al igual que fue planteado por otros docentes durante las entrevistas, este debe tener en cuenta el hecho de cómo saber acercarse a sus estudiantes para establecer una confianza académica, enriqueciéndose el docente a partir de esta diversidad que encuentra en la enseñanza para la integración de la CCI.

De esta manera, es esta hospitalidad y testimonio en relación con la CCI a través de los cuales se establecen las diferencias como posibilidades de construcción formativa para un sujeto. De acuerdo con Ahmed (2016), los maestros deben tener habilidades para identificar las diferencias culturales e integrarlas en el aula (p.139). Esto facilita la relación con el tema de las estrategias didácticas mencionado anteriormente, debido al acercamiento de los docentes con sus estudiantes y dejar de lado todo prejuicio que pudiese afectar la relación e interacción que estaría a punto de establecerse. Así, como plantea D4, es importante ante esto circular la palabra y las acciones en el aula de clase para formar la interculturalidad. De esta manera, se pretende también analizar las concepciones de estudiantes de la CCI en relación con las estrategias utilizadas para incluirlas en el aula.

## **La reflexión sobre la competencia comunicativa intercultural (CCI) dentro del aula y en la práctica docente**

El propósito principal de esta categoría de análisis consiste en recopilar y examinar los pensamientos e ideas de los entrevistados acerca del trabajo con la CCI en el aula de clase. El contraste con la teoría recolectada a lo largo de la investigación permitirá a los autores analizar las consideraciones que estudiantes y docentes manifestaron con respecto al desarrollo de esta competencia en el ambiente de formación y las situaciones o estrategias más recurrentes a la hora de incluir este concepto en la práctica y la formación de docentes del área de lenguas.

Los instrumentos aplicados en la población escogida para la investigación arrojaron un comentario recurrente entre los docentes entrevistados de la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana, quienes destacan la necesidad de un reconocimiento curricular de la diversidad presente en el aula y su aprovechamiento para enriquecer las clases. En entrevista, uno de los sujetos docentes precisó:

[...] como a veces en los cursos nos quedamos cifrados en lo conceptual y la temática que abarca el programa, a veces se nos olvida eso (*refiriéndose a un reconocimiento cultural de la población*), aunque a veces indagamos y reconocemos la gente a partir de los acentos(...).

Lo anterior refleja que el tema de la CCI dentro del aula es poco tratado de manera directa. Incluso, los docentes entrevistados coinciden en que incluir los temas de reflexión cultural dentro de las clases es responsabilidad fundamental de ellos, al ser los principales encargados del aula. Para ello, las estrategias más comunes que identifican como fortalecedoras de procesos interculturales son los trabajos en grupo (exposiciones, estudios de caso, debates, entre otros), las cuales potencian la interacción entre los estudiantes. No obstante, estas estrategias se implementan “sin tener ese asunto de la interculturalidad tan evidente y tan claro”. (D2).

En relación con lo anterior, es importante aclarar que considerar la adquisición de la CCI como el objetivo de la clase no implica abandonar las actividades comunicativas, sino que estas se deben redefinir de forma que incluyan la adquisición de la competencia intercultural, como lo afirma Corbett (2003). Integrar la CCI en actividades comunicativas es clave a la hora de crear una ruta de aprendizaje y adquisición de la misma; sin embargo, como afirma Byram (1997), no es suficiente la lingüística y la pragmática para tener una comunicación efectiva, sino que es necesario la empatía a través de la interacción entre hablantes e interlocutores por medio de una actitud positiva.

Aguado (2003), citado por Escarbajal y Leiva (2017), sostiene que la CCI consta de “habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio intercultural” (p.285). Así mismo, menciona una lista de habilidades que componen la CCI, las cuales nombra como: actitudes interculturales, conocimientos acerca de la cultura en general y la interpretación y la comparación. Dentro de estas habilidades, destaca valores como la curiosidad, la apertura, la disposición y la voluntad para cuestionarse, además de la empatía, para ponerse en el lugar del otro. En este sentido, se empieza a hablar de competencia intercultural para referirse a un contacto con las otras personas que habitan el mismo espacio geográfico y que supone la revisión y autocrítica de nuestros componentes culturales, así como la integración de nuevos valores (Barrios, Pozo Serrano, & Barreto, 2016).

Llama la atención de los investigadores que los docentes reconozcan que el tema de la CCI es tratado de manera indirecta, más bien como resultado del

esfuerzo del docente por mantener un ambiente propicio para la interacción, que pueda enriquecer las relaciones interpersonales dentro del aula de clase, y, por ende, el trabajo con los estudiantes. No obstante, el concepto de interculturalidad (y más aún el de CCI) representa categorías nuevas todavía para el ámbito educativo, por ello es posible pensar que son por el momento poco implementadas de manera directa en el aula: son más bien un medio para alcanzar otro tipo de relaciones que cumplen un papel crucial dentro del espacio de aprendizaje.

Por otra parte, es notorio que la interacción es uno de los componentes críticos a la hora de hablar de CCI para los entrevistados, lo cual puede reforzarse con el planteamiento de Smolcic y Arends (2017), quienes señalan la importancia de la interacción entre los estudiantes (en este caso, los maestros en formación) para el desarrollo de una conciencia de la cultura propia, a la vez que se reconoce y se relaciona con la forma de ver el mundo del otro. También es importante anotar que estas autoras realizaron una investigación con el modelo *Culturally Responsive Pedagogy*, fomentando en un aula de clase diferentes actividades que permitieran a los estudiantes construir conocimiento cultural a partir de su diversidad.

Otra concepción encontrada de manera repetitiva, en términos del aula de clase, pero ahora en los estudiantes entrevistados, es la tendencia a pensar en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas como un puente entre una cultura y otras. A este respecto, uno de los estudiantes entrevistados afirma que:

[...] cada docente, sea de la nacionalidad que sea, al transmitir ese conocimiento de esa lengua va implícita su cultura. Entonces, al mismo tiempo, al transmitir todo lo que sea propio de la lengua (...) tú estás incluyendo ahí parte de ti, parte de lo que es tu propio ser.

Es por lo anterior por lo que se hace necesario para docentes y estudiantes pensar en la formación (los primeros como facilitadores y los segundos como agentes principales) de maestros con un enfoque en el desarrollo de la CCI para desempeñarse en un contexto donde constantemente se encuentran culturas, como resultado de los procesos de globalización y expansión de la tecnología. Considerando esto, Castro (2010), Merryfield (2000) y Paris (2012), citados en el texto de Smolcic y Arends (2017), proponen que los docentes deberían mantener un proceso de reflexión constante, que implique un análisis

crítico de la cultura propia y, con ella, comprender la valía de las diferencias de las demás personas para enriquecer los procesos educativos (p.52).

Con respecto a la manera como los docentes de la Facultad de Educación consideran que trabajan los procesos interculturales, ya se ha mencionado que la estrategia por excelencia es el trabajo en equipos para el desarrollo de diferentes actividades. No obstante, otros educadores mencionaron su interés por el reconocimiento de las particularidades culturales de cada estudiante, de las cuales generalmente se percatan por su acento, que los identifica como foráneos de la región. Este es un proceso que cada maestro va adelantando con sus estudiantes a medida que hace un reconocimiento de la población con la que trabajará. Incluso, uno de los docentes manifestó haber trabajado mejor con un grupo en el segundo semestre en que lo hizo, pues lo había conocido dos semestres atrás y el reconocimiento de esos estudiantes facilitó muchísimo los procesos de comunicación e interacción en el aula.

Con base en la información anterior, agrupada durante un proceso de recolección de más de un año, es importante para los autores contrastar las estrategias propuestas por los docentes para tratar el tema de la interculturalidad en las aulas de la Facultad, con las que proponen también Smolcic y Arends (2017)<sup>3</sup>: a) la enseñanza explícita de conceptos relacionados con la cultura y la interculturalidad (p.e. identidad cultural, interculturalidad o multiculturalidad); b) la reflexión sobre la propia cultura a través de la escritura (que obliga a pensar) y la socialización con otros compañeros desde esta misma estrategia; c) brindar oportunidades de reflexión y discusión en el aula para generar diálogos y desarrollar conocimiento colectivo; d) trabajos colaborativos (como proyectos o investigaciones) en los que las diferentes identidades culturales entren en interacción.

Cabe resaltar que la única de las estrategias propuestas por Smolcic y Arends que, de una u otra forma, no es tan popular entre las dinámicas implementadas por los docentes es la primera, que busca tratar de manera directa los conceptos asociados a la CCI. No obstante, aunque los docentes y los estudiantes reconocen la falta del tratamiento y conocimiento de esta información dentro de las aulas de clase y los temas principales de las áreas cátedra, proponen que a esta información se llega por medio de la práctica, las interacciones en los demás espacios de la universidad y la facilidad que hay entre los estudiantes para

---

3 Los cuatro aspectos que Smolcic y Arends reseñan originalmente están escritos en inglés, en la investigación "Building Teacher Interculturality". Esta es una adaptación e interpretación de la obra de los autores.

formar grupos de trabajo y relaciones sociales. Esto implica que la importancia de la CCI, hoy en día, en el contexto educativo involucra la comunicación y el reconocimiento del otro en su diferencia, lo cual podría interpretarse como el componente común a lo largo de las entrevistas.

Del mismo modo, a lo largo de la obtención de la información de los docentes, muchos mencionaron aspectos inherentes a la importancia de la experiencia como un factor que determina, en gran medida, la inclusión de las vivencias de los otros partícipes del proceso de comunicación dentro del aula. Paricio (2014) argumenta acerca del papel que al docente le compete en el ejercicio de la mediación profesional entre culturas, por lo que debe tener presente que ayudar a valorar el carácter enriquecedor de este tipo de experiencias y relaciones es fundamental a la hora de desarrollar la CCI en del aula.

Dentro del proceso de comunicación, en el que se hace hincapié en las relaciones con el otro como individuo poseedor de experiencias, el uso de la palabra y la escucha son elementos de suma importancia. “Darle la palabra al otro y escucharlo, yo creo que ese, para mí, es un punto clave, también escuchar al otro en clase y escucharlo fuera de clase, lo que le gusta, lo que le resuena” (D5) son aspectos que incluyen al otro en su diversidad y bagaje cultural para el enriquecimiento mutuo a través de compartir esas vivencias y elementos particulares.

Otro aspecto importante es la metodología que se implemente en el centro educativo, ya que juega un papel fundamental al momento de construir procesos donde se relacionan los partícipes dentro de la enseñanza-aprendizaje en el aula. Si se parte de una metodología en donde haya una interacción constante con el estudiante, los momentos de comunicación marcarán gran parte de los instantes de la clase; no obstante, también hay que aclarar que esto se acentúa en mayor o menor escala según el maestro que esté a cargo del proceso, lo cual es algo en lo que también coincidieron varios entrevistados.

Finalmente, es también de común acuerdo entre estudiantes y docentes entrevistados, que la comunicación es la herramienta principal en estos procesos interactivos y de intercambio cultural que se dan en el aula de clase. Es, para ellos, el proceso comunicativo y la lengua principalmente, lo que facilita la convergencia de distintas culturas, como opina uno de los estudiantes: “eso es lo bonito de la interculturalidad, que es ver cómo esa diversidad que existe entre las culturas converge.” (E2). Además, para hablar de la práctica docente de los estudiantes de licenciaturas, los docentes opinan que es menester pre-

pararlos y orientarlos en términos de la comunicación y las áreas de lenguas (humanidades en Colombia), para que sepan que el contexto al que se van a enfrentar es uno culturalmente diverso, en el que existirán siempre algunas brechas relacionales. Como expresa uno de los docentes:

Yo no puedo llegar a hablar a un colegio oficial lo mismo que a un colegio privado, porque hay dos tipos de público, y no hablo solamente de lo económico o estrato, también con el asunto de la ideología y las formas de ver el mundo, entonces cómo orienta uno también desde el curso esas posibilidades que hay ahí, a qué me refiero, las conversaciones y los temas de un colegio de determinado estrato son distintos y al igual que las problemáticas a un colegio del otro. (D2).

Para docentes y estudiantes, la comunicación es el pilar del aprovechamiento de la diferencia, y no está de más, ya que esta también es punto clave y crítico de la CCI: los procesos de interacción y trabajo con la interculturalidad se gestan a través de la comunicación.

## **Conclusión: la CCI se gesta en la comunicación y el diálogo**

Uno de los aspectos cruciales para el desarrollo de la CCI en docentes y estudiantes es la interacción con culturas diferentes a la suya, que les permitan ser partícipes de vivencias distintas y construir nuevas perspectivas e interpretaciones sobre la convivencia diaria con otros. Aprender a través de las experiencias o interacciones pasadas brinda la posibilidad de contrastar situaciones, materiales, pensamientos, que se deriven en la toma de decisiones y la adaptación a nuevos contextos propiciando la formación de esta competencia consigo mismo y en relación con los demás.

Como lo señala la investigación, tanto docentes como estudiantes mencionaron aspectos comunes a la hora de hablar de la CCI en el aula. Ante esto, uno de los resultados principales del presente trabajo lleva a los autores a plantear que los procesos de interacción y trabajo con la interculturalidad se gestan principalmente a través de la comunicación. Este proceso comunicativo deriva otros aspectos tales como la importancia del diálogo para la comprensión de las diferencias ante el contacto con otros sujetos, mediante el respeto y la escucha para generar una comunicación asertiva.

Otro de los aspectos que es importante resaltar es el uso de las estrategias didácticas y metodológicas por parte de los docentes para la integración de la CCI en el aula. De acuerdo con lo encontrado, estas estrategias relacionan al maestro con el estudiante en pro de la CCI y la construcción de esta en los sujetos. Se encontró que la estrategia por excelencia es el trabajo en equipo por cuanto dinamiza el diálogo como eje central en las interacciones del aula, logrando poner en práctica procesos comunicativos que desemboquen en una experiencia significativa en el desarrollo de la CCI.

La metodología particular del docente tiene mucho que ver a la hora de incluir a los estudiantes. El educador debe velar por crear un ambiente de respeto e inclusión dentro del aula, con lo cual se augura el primer paso para la aparición de los procesos en los que la CCI puede desarrollarse. El otro punto fundamental es que la comunicación constante de parte y parte debe permear todas sus actividades y metodologías de enseñanza. Incluir a los estudiantes puede ser algo difícil al principio, según los entrevistados: el bagaje y las estrategias utilizadas por el docente determinan en gran medida su avance.

A pesar de que los docentes y los estudiantes entrevistados no son conscientes de manera explícita sobre la aplicación de la CCI en el aula y en la práctica, demuestran una comprensión sobre este tema, reconociendo su uso en distintas circunstancias y percatándose de este concepto al responder las preguntas de los investigadores acerca de esta noción. Otro aspecto importante que surgió en los hallazgos fue la consideración de la CCI como experiencia enriquecedora de los procesos educativos. Respecto a esto, González (2011) plantea que:

[...] el enfoque intercultural constituye un elemento relevante en el aula (...) puesto que permite al alumnado no solo reflexionar desde sí mismo y desde su propia identidad sino también tener una visión positiva de la diferencia como algo enriquecedor para su formación como individuo. (p.55)

En relación con la importancia de la CCI en distintos escenarios, tanto educativos como exteriores a lo académico, ambas poblaciones entrevistadas evidenciaron estar de acuerdo con reconocer que esta permite enriquecer el proceso de formación personal y docente.

Así pues, la formación pedagógica en la CCI facilitará al sistema educativo contar con profesionales de la educación capaces de reconocer y trabajar en pro de la diversidad cultural presente tanto en el aula como fuera de esta. A

su vez, esto permitiría la creación de nuevas metodologías para la enseñanza no solo centradas en el conocimiento, sino también en las capacidades humanas, aprovechando así las cualidades de cada individuo para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La integración y la reflexión de la CCI en relación con la enseñanza, además, puede brindar a los docentes en ejercicio un repertorio de nuevas posibilidades hacia las que orientar su práctica. Esto permite a los profesionales de la educación desarrollar estrategias para el fortalecimiento de relaciones basadas en la equidad, el respeto, la escucha y la tolerancia, pilares fundamentales para la construcción de la CCI, promoviendo la dinamización de procesos interculturales dentro y fuera del aula y gestando relaciones interpersonales asertivas en determinados contextos.

## Referencias

- Ahmed, H. (2016). Multicultural Education: Teachers' Perceptions and Preparation. *Journal of Education and Practice*, 7(11), 139-146. <https://pdfs.semanticscholar.org/bb81/309e93ef1084583a3a298f91a4a8ffad4d48.pdf?fbclid=IwAR1fcsLm9w0i4-LyxUgP-Na8CBPIad--wlpVRE-G7ewzZIC8Nulcli4ezseU>
- Alavez, A. (2014). *Interculturalidad: concepto, alcances y derechos*. Ediciones Mesa directiva.
- Barbera, N. & Inciarte, A. (2012). Fenomenología y hermenéutica: dos perspectivas para estudiar las ciencias sociales y humanas. *Multiciencias*, 12 (2), 199-205. <https://www.redalyc.org/pdf/904/90424216010.pdf>
- Cano, J., Barreto, C. & Del Pozo Serrano, F. (2016). Competencia intercultural de estudiantado de educación superior: un estudio en la Universidad del Norte (Barranquilla, Colombia). *Encuentros*, 14(2), 159-174.
- Byram, M. (1997). Teaching and assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters
- Byram, M., Grobkova, B. & Starkey, H. (1997). *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Council of Europe.



- Corbett, J. (2003). *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Multilingual Matters Ltd.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266. <http://www.mccc.edu/~lyncha/documents/Deardorff-identificationandassessmentofinterculturalcompetenceasanoutcomeofInternationalizat.pdf>
- Escarbajal, A; Leiva, J. (2017). La necesidad de formar en competencias interculturales como fundamento pedagógico: un estudio en la región de Murcia. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 281-293. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56750681013>
- González, S. Á. (2011). La relevancia del enfoque intercultural en el aula de lengua extranjera. *Revista Nebrija De lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*, (9), 38-56. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=69897423&lang=es&site=ehost-live>
- Ibáñez, N., Díaz, T., Druker, S. y Rodríguez, M. (2012). La comprensión de diversidad en interculturalidad y educación. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, 19(59), 215-240. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-14352012000200009](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352012000200009)
- Marín, J. D. (2007). Cultura, interculturalidad y educación. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 28(97).
- Oliveras, A. & Llobera, M. (2000). *Hacia la Competencia Intercultural en el Aprendizaje de una Lengua Extranjera*. Edinumen.
- Paricio, M. S. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum*, (21), 215-226. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.2017.38.10792>
- Rubio, M. (2009). El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la formación inicial docente. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35(1), 273-286.

- Smolcic, E. & Arends, J. (2017). Building Teacher Interculturality: Student Partnerships in University Classrooms. *Teacher Education Quarterly*, 44(4), 51-73. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=125595663&lang=es&site=ehost-live>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia. <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>
- Szerlång, A. (2017). Multiculturalism and Interculturalism as the Points of Reference for Teaching Competencies. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 380, 77-89. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.2017.38.10792>
- Walsh, C. (2010) Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75(96), 167-181. [http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural\\_150569\\_4\\_0204.pdf](http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_150569_4_0204.pdf)

# La importancia de un currículo con enfoque intercultural en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural<sup>1</sup>

Helen Quintero Rincón\*

María Paula Ríos Arias\*

Geny Sirley Zuluaga \*

## Resumen

El presente artículo surge de una investigación cuyo objetivo fue describir cómo se desarrolla la competencia comunicativa intercultural en los procesos de formación docente de la Licenciatura inglés-español de la Universidad Pontificia Bolivariana, Sede Medellín. Dada la importancia que tiene la competencia intercultural dentro de los encuentros sociales, y, por ende, en los procesos educativos, se parte de la premisa de que el maestro se forma dentro de esta competencia para potenciar en sus estudiantes habilidades que les permitan llevar a cabo procesos formativos para convivir con los demás y consigo mismos en un entorno en el que prime el respeto y la tolerancia.

Este texto se enfoca en algunos de los elementos básicos que conforman el currículo y las prácticas cotidianas universitarias, con lo cual se vislumbra que la competencia comunicativa intercultural se puede desarrollar no solo en cualquier área específica, sino también en los ambientes, los espacios y las relaciones del día a día que se configuran en el ámbito universitario, lo cual se facilita cuando se tiene, como base, un currículo con un enfoque intercultural, ya que este guía a los individuos a interactuar apropiadamente con las personas que poseen ideologías, costumbres e idiomas diferentes a los suyos.

**Palabras clave:** currículo, competencia comunicativa intercultural, interculturalidad, formación docente.

---

1 Este texto es uno de los productos del proyecto *El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Licenciatura inglés-español de la Universidad Pontificia Bolivariana*, el cual se construyó en torno al proyecto del Semillero Lengua y Cultura *La interacción espontánea del adulto con el niño y la interacción apoyada en la propuesta del recurso Espacio de lectura*.

\* Semillero de investigación Lengua y Cultura, Universidad Pontificia Bolivariana.

## Abstract

*This article emerges from an investigation whose objective is to describe the way in which Intercultural Communicative Competence grows in the process of teacher training for the English-Spanish Bachelor of Universidad Pontificia Bolivariana. Considering the relevance of the intercultural competence within social encounters, and, therefore, educational processes, it is assumed that teachers should be trained in this competence to empower their students with skills, allowing them to carry out training processes to live with others and with themselves, within an environment where respect and tolerance prevail.*

*This article focuses on some of the basic elements that define the curriculum and the quotidian university practices, it is envisaged that the Intercultural Communicative Competence can be developed, not only in any specific courses, but also in the environment, spaces and everyday relationships that are configured within the university campus, which is facilitated when there is, as a basis, a curriculum with an intercultural focus, since this guides individuals to interact appropriately with people who have different ideologies, customs and languages from theirs.*

**Keywords:** *curriculum, intercultural communicative competence, interculturality, teacher training.*

## Un currículo con enfoque intercultural

El presente texto surge como resultado de una investigación que se desarrolló en la Universidad Pontificia Bolivariana, sede Medellín, acerca de la presencia de la competencia comunicativa intercultural dentro del currículo del programa de Licenciatura en Inglés-Español de la Facultad de Educación. Para ello, se optó por una metodología de orden cualitativo, donde se tuvo como técnica de investigación principal la entrevista semiestructurada. Por medio de esta técnica, se entrevistaron tanto a docentes como a estudiantes de la Facultad de Educación<sup>2</sup>, lo cual permitió tener una perspectiva más amplia y diversa de la manera en que se incluye esta competencia dentro del currículo de la licenciatura.

---

2 Con el propósito de facilitar la interpretación de los datos, se ha optado por la codificación de los sujetos entrevistados. En el caso de los docentes se usará la letra "D" y los estudiantes la "E" ambas acompañadas de un número de acuerdo con el orden en el cual fueron entrevistados.

La competencia intercultural es necesaria para cualquier sociedad y mucho más para esta, que se encuentra en una etapa en la que, por múltiples razones (económicas, políticas y sociales), se ha privilegiado el individualismo, en el que se piensa y actúa en virtud de lo propio. En palabras de Lipovetsky (1983), “el momento posmoderno explicita el proceso de indiferencia pura” (p. 41) en el que el individuo está dedicado al *self-service* narcisista, es decir, se da un lugar privilegiado al aislamiento, el cual, a su vez, produce una extrañeza absoluta ante el otro. Es por esto que en una “era del vacío”, como la denomina el autor, se hace más que necesario promover el desarrollo de habilidades para comprender y relacionarse con el otro en un mundo que se encuentra cada vez más interconectado.

En este sentido, la interculturalidad juega un papel fundamental en la formación de dichas habilidades, la cual se refiere a toda situación en la cual personas de distintas cosmovisiones conviven como sociedad dentro de un mismo contexto (Ibáñez-Salgado et al, 2012). De esta manera, lo que se busca, principalmente, con esta noción es que exista una interacción apropiada con las demás culturas dentro de una misma sociedad, esto a pesar de las distintas formas que se tengan de pensar, vestir, hablar y vivir.

De acuerdo con lo anterior, es necesario reflexionar sobre la inclusión de esta perspectiva intercultural en las aulas de clase, pues la formación en una competencia intercultural es de vital importancia para cualquier época; sin embargo, es más que necesaria para la sociedad, puesto que “el reto actual de la diversidad cultural, fenómeno que está configurando un nuevo escenario educativo en nuestras aulas y escuelas, es cada vez más emergente e ineludible” (Leiva, 2006, p. 57). Se trata de una época de grandes cambios sociales, en la cual la diversidad cultural no se puede eludir del ámbito educativo, por el contrario, se convierte en un elemento prioritario de la educación.

Bajo esta línea, se considera el concepto de cultura como “el conjunto de todo lo que el hombre piensa, hace y cree” (Marín, 2007). Desde esta perspectiva no hay que ir muy lejos para hablar de culturas, pues el hecho de estar con otro supone un acercamiento a un modo diferente de pensar y hacer las cosas. Así pues, el aula de clase es un espacio donde convergen diferentes maneras de entender y ver el mundo, por lo que se hace necesario promover el desarrollo de una competencia que permita “comportarse adecuadamente de un modo flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de elementos representantes de culturas extranjeras” (Meyler, 1991, citado en

Silvia s.f), aunque, cabe aclarar que este comportamiento no solo debe darse con culturas foráneas, sino también con las del propio contexto.

En este sentido, la diversidad cultural se convierte en un reto, pero también en una oportunidad. Al respecto, Pellicer (2009) menciona que:

Los centros que tienen alumnado de otras culturas en sus aulas, si saben aprovechar de forma positiva y activa el complejo reto que esta situación les presenta, podrán ofrecer a su alumnado, la posibilidad de adquirir estrategias y habilidades de comportamiento intercultural en su propio centro. (p.704).

Así pues, con respecto a las oportunidades de la diversidad cultural, el propio centro educativo se convierte en un espacio propicio para que los estudiantes desarrollen habilidades interculturales, las cuales pueden ser entendidas como comportamientos y pensamientos que llevan a resolver situaciones sociales de manera efectiva para el propio sujeto y para el contexto en el que se encuentra (Matson, Rotatori, y Hazel, 1983). No obstante, la diversidad cultural también se convierte en un reto educativo que tiene que ver, fundamentalmente, con la formación de maestros.

De acuerdo con Jordán (1994), la formación del profesorado, en torno a las habilidades interculturales, debe centrarse en una serie de actitudes que permitan crear espacios de igualdad y equidad en las aulas de clase. Estas actitudes tienen que ver con la disposición que tenga el docente para realizar observación activa durante las clases, pues de esta manera puede identificar los puntos débiles y fuertes de sus estudiantes para así brindar actividades de aprendizaje significativas según las necesidades de cada uno de ellos. En este sentido, es de gran relevancia la formación docente dentro de esta temática, puesto que un maestro que es competente, en términos de interculturalidad, tendrá más posibilidades de promover un ambiente proclive a desarrollar esta competencia.

## **El modelo de competencia comunicativa intercultural**

Como se planteó en líneas anteriores, el maestro tiene un rol fundamental para crear espacios de igualdad y equidad dentro del aula de clase. Cuando estos se crean, también se crea la posibilidad de fomentar el desarrollo de habilidades interculturales en las que prime el respeto y la tolerancia hacia las

diferencias. Estas habilidades se pueden fomentar por medio del desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, la cual se entiende como la “habilidad de comunicarse efectiva y apropiadamente en situaciones interculturales basada en los propios conocimientos, habilidades y actitudes interculturales” (Deardorff, 2006, p. 249).

Desarrollar esta competencia es de vital importancia para el ámbito educativo, puesto que existe una interacción apropiada entre las culturas que convergen en una misma sociedad. Desde la perspectiva de la escuela, el aula se puede entender como una pequeña sociedad y los estudiantes como representantes de diversas culturas: esto hace que sea necesario el desarrollo de una competencia interactiva mediada por el respeto, la tolerancia y la aceptación.

En el modelo de competencia comunicativa intercultural, el objetivo es llegar a ser un hablante intercultural, en el que la propia identidad es fundamental y se fortalece, además de facilitar la comprensión entre dos culturas heterogéneas. Para lograr esto, Ahmed (2016) menciona que los maestros deben tener habilidades para identificar las diferencias culturales de los estudiantes, para integrarlas en las experiencias del aula; esto con el objetivo de lograr equidad y justicia social por medio de la aplicación del plan de estudios. Así pues, para que los maestros puedan fomentar el desarrollo de esta competencia en sus clases es necesario que, primero, estos hayan sido formados en la misma, para que reconozcan su importancia y la manera en que la pueden incorporar en el currículo.

Para describir la manera en que la competencia comunicativa intercultural se integra en la propuesta curricular de la Licenciatura en Inglés-Español de la Universidad Pontificia Bolivariana, se tendrá un enfoque en algunos de los elementos básicos que conforman el currículo, es decir, los contenidos, la metodología y la propuesta curricular, a partir de lo cual se hará un análisis acerca de cómo se fomenta el desarrollo de la CCI<sup>3</sup> a través de cada uno de estos elementos. Además, se abordarán otros aspectos que no conforman, como tal, el plan de estudios, pero que, de igual, forma yacen en el currículo.

---

3 CCI- competencia comunicativa intercultural.

## Contenidos y prácticas cotidianas del currículo como facilitadores para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural

La competencia comunicativa intercultural (CCI), según Byram (1997), es entendida como la habilidad para comprender y relacionarse con otros. Para desarrollar esta competencia en los estudiantes, el currículo debe contar con unos contenidos reflexivos acerca de la identidad cultural, las relaciones sociales, el reconocimiento de la diversidad como algo enriquecedor y positivo, y el fomento de valores como el respeto, la equidad y la igualdad. Esto con el fin de formar docentes, en este caso, de inglés y español, en el uso del idioma más allá de sus dimensiones estructurales, semánticas y pragmáticas; así, la lengua se convierte en un medio de interacción y mediación que le permite al docente, de acuerdo con Paricio (2014), desarrollar en el alumnado la competencia lingüística e intercultural y la preparación para establecer relaciones con personas de otras culturas.

De esta manera, de acuerdo con las entrevistas realizadas a estudiantes y maestros de la Facultad de Educación, se encuentran varios elementos de gran relevancia para el desarrollo de la CCI. En primer lugar, el plan de estudios cuenta con la materia *Cultura, interculturalidad e inclusión*, enfocada precisamente en la interculturalidad, como su mismo nombre lo expresa. En ella se trabajan conceptos como cultura, multiculturalidad, interculturalidad, pluralismo, entre otros; así pues, los estudiantes pueden tener nociones básicas acerca de la interculturalidad. Por otra parte, se abordan los derechos humanos, debido a la existencia de poblaciones vulnerables como indígenas, inmigrantes y personas con necesidades especiales y con capacidades excepcionales, para lo cual se trabaja la normatividad en Colombia para la atención a la educación inclusiva. Al respecto, Walsh (2010) afirma lo siguiente:

La interculturalidad entendida críticamente aún no existe, es algo por construir. Por eso, se entiende como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Pero aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico –de saberes y conocimientos–, que afirma la necesidad de cambiar no solo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación. (p. 4)



Al mismo tiempo, Alavez (2014) define la interculturalidad como aquella posibilidad de emancipación para llegar a tener una igualdad social dentro de las características que difieren de cada persona por su cultura. Así, este curso está diseñado para que los estudiantes tengan una postura crítica respecto a las relaciones de poder existentes en la sociedad y la sensibilización respecto a los grupos minoritarios. Cabe aclarar que, si bien, el tema de la interculturalidad ha sido tratado por muchos autores desde el eje de los grupos minoritarios, este no solo se reduce a esta interpretación.

Bajo la misma línea, el curso *Lingüística comparada en inglés-español* permite hacer una comparación entre dos idiomas (inglés y español) para encontrar las semejanzas y las diferencias en términos léxicos, gramaticales, fonéticos y semánticos. De esta manera, se cumple con uno de los componentes del Modelo de competencia comunicacional intercultural propuesto por Byram (1997) para estudiantes de idiomas. Este consiste en las habilidades que debe tener el hablante como son el interpretar, comparar y relacionar aspectos de otras culturas con la propia. Es necesario recordar que cuando se habla de una lengua, se habla también de una cultura, pues la cultura comprende todos los elementos que conforman a una sociedad.

Otro curso muy mencionado por los estudiantes entrevistados es *Competencia comunicativa en lengua inglesa*, el cual busca desarrollar, a su vez, la competencia lingüística, la sociolingüística y la pragmática. Sin embargo, para algunos autores, el enfoque de la competencia comunicativa (CC) resulta ser insuficiente para responder a las exigencias de la multiculturalidad; respecto a esto, Byram (1997) menciona que no es suficiente la lingüística y la pragmática para tener una comunicación efectiva, sino que es necesario la empatía del hablante para ponerse en la situación de su interlocutor, lo cual se logra precisamente a través de la competencia comunicativa intercultural. No obstante, Corbett (2003) afirma que considerar la adquisición de la CCI como objetivo, no implica abandonar las actividades comunicativas, sino que estas se deben redefinir de forma que incluyan la adquisición de la competencia intercultural.

Ahora bien, en este curso mencionado con anterioridad, se conocen algunos aspectos culturales de países de habla inglesa, como su sistema educativo, los acentos de cada región, sus costumbres y modismos. Esto se da gracias al acompañamiento de un asistente del programa *Fulbright* que tiene como lengua materna el inglés. Además, esta persona brinda clubes de conversación, los cuales son un espacio que no está planteado como tal en el plan

de estudios, pero que, de igual manera, contribuye al desarrollo de la CCI, pues allí se plantean conversaciones de diferentes temáticas usando como medio el idioma (la universidad cuenta con clubes de conversación en inglés, alemán, italiano, entre otros) y es abierto a todo el público y gratuito, por lo que participan en él no solo jóvenes, sino también niños y adultos. Esto permite no solo la interacción entre culturas y lenguas distintas, también entre profesiones y edades diversas.

En la dinámica de los espacios en los cuales trabaja el asistente *Fulbright*, este tiene un lugar en las clases de *Competencia comunicativa* para trabajar con los estudiantes, por lo que los acompaña en sus procesos formativos. Los estudiantes expresan que gracias a estas personas tienen la oportunidad de acercarse más a la cultura extranjera y abordar conceptos con mayor profundidad.

En este sentido, Meyler (1991), citado en Silvia (s.f), sostiene que la competencia intercultural se refiere más a lo actitudinal; para ello, hace mención de tres niveles para la adquisición de la CCI: el nivel monocultural, intercultural y transcultural. El primero, empieza cargado de estereotipos y juicios de valor, ya que parten de la perspectiva de la propia cultura; el segundo, alude a la capacidad de comparar y analizar las diferencias culturales sin hacer valoraciones; y el último, consiste en que la persona sea capaz de tomar distancia, tanto de su cultura como de otras que haya conocido, actuando como mediador al utilizar principios de cooperación y comunicación. Por consiguiente, el acompañamiento del asistente de *Fulbright* tiene por objeto pasar de un nivel monocultural a uno intercultural, para terminar en el ideal que es el transcultural.

Por otra parte, la materia *Desarrollo histórico de la lengua española* es reconocida por los estudiantes como el medio por el cual han logrado comprender su propio idioma y conocer, a mayor profundidad, sus raíces; pero, al mismo tiempo, se abordan otros aspectos culturales como la política, la economía y la ciencia de otros lugares del mundo que tuvieron influencia en el origen de dicha lengua. Es notable el sentido de pertenencia que genera este curso en los estudiantes respecto a su lengua materna; además, el cumplimiento de otro de los componentes del Modelo de competencia comunicacional intercultural de Byram (1997): el conocimiento de la cultura propia, de la lengua.

Por último, la literatura lleva al conocimiento de una cultura determinada: cada historia es escrita en un contexto y en una época que está marcada por

diferentes asuntos políticos, económicos y sociales. Tanto maestros como estudiantes concuerdan en la importancia y la funcionalidad de la literatura en los procesos de enseñanza-aprendizaje con un enfoque en la CCI. Uno de los entrevistados (D3), que trabaja con un curso de literatura, afirma lo siguiente con respecto a los espacios que ofrece la facultad para reflexionar sobre la propia cultura y otras:

Hay dos formas para que en un curso se pueda trabajar la interculturalidad. Una tiene que ver con la manera en cómo el maestro concibe el conocimiento, pero, otra, tiene que ver con la naturaleza del curso; si ambas se juntan, por lo menos, en ese sentido, el asunto de la interculturalidad va a ser mucho más fecundo; me parece que sería sobre la base de esas condiciones. En el curso de Literatura de formación es evidente cómo, aunque no hablemos de interculturalidad, sí hemos hablado un poco acerca del asunto de las diferencias, por ejemplo, a propósito de cómo se construye el hombre, etc., entonces tiene que ver un poco con cómo esos temas van apareciendo y emergiendo en la conversación del curso.

Así mismo, el D4 expone la importancia de la *Revista Textos*, una revista creada por la facultad, en la cual los estudiantes y profesores publican sus creaciones tanto literarias como académicas; de ahí que se puedan compartir experiencias y conocimientos entre todos: este es otro aspecto en el cual se evidencia que la CCI se puede trabajar fuera del plan de estudios de acuerdo con las prácticas que no se llevan a cabo en el aula de clase. Por consiguiente, tomando en cuenta lo dicho por el D3 y D4 respecto a la literatura, otro componente del Modelo de competencia comunicacional intercultural se cumple, el de las actitudes, las cuales consisten en tener curiosidad y apertura hacia otras culturas y tener la capacidad de “descentrar”, es decir, de relativizar los propios valores, creencias y conductas, para no asumirlas como las únicas posibles y verdaderas.

## Rutas y relaciones que se configuran como medios para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural

Un currículo que tenga como enfoque el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural debe contemplar dentro de sus metodologías “preparar a los alumnos para ser críticos y participantes respecto a situaciones y relaciones que se dan en el contexto social” (Jordán, 1992, citado en Arco, 1999, p. 240). Bajo esta línea, los maestros deben planear las clases de tal manera

que contribuyan a la participación y, con ello, al conocimiento del otro, ya que esto elimina estereotipos o prejuicios que puedan existir entre los estudiantes, lo cual ayudaría a fomentar una interacción apropiada con las demás culturas o con las otras maneras de pensar.

Son diversas las habilidades que se deben desarrollar para llegar a ser un hablante intercultural, y si se pretende que los estudiantes adquieran esta competencia, es necesario que los maestros tengan claridad acerca de este concepto, el cual es indispensable, ya que promueve el respeto, la tolerancia y la igualdad en el aula. Mercado (2007) afirma que “los maestros no solo tendrán que enfrentar los retos que la transformación social conlleva, sino, además, enfrentar cambios estructurales con respecto a la profesión” (p.489). Esto conlleva a que, dentro de su formación, el maestro, en relación con la CCI, logre reconocer los distintos contextos educativos que existen para generar un aprendizaje propicio acerca de los demás, no solo en términos cognitivos, sino también sociales.

Las entrevistas a docentes de la Licenciatura en inglés-español de la Universidad Pontificia Bolivariana indagan sobre cómo estos procesos metodológicos, mencionados anteriormente, se integran dentro del currículo del programa para la formación de maestros. De las entrevistas realizadas se puede evidenciar que hay diversas metodologías que los docentes utilizan para promover el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en sus estudiantes.

Una de ellas es la que menciona el D1, en la cual promueve el desarrollo de esta competencia por medio del uso de cuentos extranjeros, en los que los estudiantes deben crear una versión colombiana como producto final. Con respecto a esta metodología, se puede ver que la propuesta curricular hace que los estudiantes reconozcan culturas extranjeras por medio del cuento, pero también se les da la posibilidad de que sean conscientes de su identidad al tener que crear un cuento con la versión de su propia cultura. Con esta metodología se estaría cumpliendo con los objetivos de la CCI, ya que se concibe la identidad cultural como un factor fundamental en el aula, pues las actividades desarrolladas fortalecen la cultura propia y comprender la del otro.

Por otro lado, el D2 mencionó que el español, área de la cual es formador, trabaja desde diferentes perspectivas el tema de la interculturalidad como lo es el acento, la ideología y el idioma de sus estudiantes. Esta habilidad del docente para identificar los aspectos específicos del área que puede integrar con el tema de la intercultural, sin duda alguna, facilita el surgimiento de

metodologías que puede llevar a cabo en sus clases para contribuir al desarrollo de esta competencia en sus estudiantes. Con respecto a esto, Mercado (2007) afirma que “el maestro, en relación con la CCI, debe lograr reconocer los distintos contextos educativos que existen para generar un aprendizaje propicio sobre los demás, no solo en términos cognitivos, sino también en los sociales”.

Dos de los maestros entrevistados coincidieron en que la interacción entre docentes y estudiantes es más efectiva cuando se trata de encuentros con grupos más pequeños como los semilleros de investigación, puesto que en estos grupos de trabajo la lógica de la clase cambia y puede haber un proceso de interacción más cercano. Sin embargo, desde el enfoque de la CCI no solo se trata de qué tanto se interactúe con el otro, sino, más bien, de la manera en que se hace.

De acuerdo con lo anterior y retomando la definición de interculturalidad dada con anterioridad, Ibáñez-Salgado et al (2012) afirman que la interculturalidad es toda situación donde personas con diversas formas de concebir e interpretar el mundo conviven como sociedad dentro de un contexto. Para que se dé un proceso efectivo en pro del desarrollo de la CCI es necesario que haya todo tipo de personas con diferentes percepciones e ideas que hagan necesario un proceso de tolerancia y respeto. En este sentido, esto podría lograrse no solo en grupos pequeños como los semilleros de investigación, sino también en el aula de clase, donde incluso se pueden vivenciar, en mayor medida, las diferencias con el otro, por lo cual se hace más que necesario tener habilidades interculturales que promuevan un ambiente de reconocimiento y aceptación.

De acuerdo con Byram, Gribkova & Starkey (1997), ser competente en la comunicación intercultural implica que haya un conocimiento del otro, que haya habilidad para interpretar las diferencias, para interactuar con los demás y también para evaluar lo que es propio y lo que es foráneo en términos culturales. En este sentido, estas habilidades pueden llevarse a cabo tanto en grupos pequeños, como en un aula, donde puede haber más personas, es decir, no se trata del escenario, sino de las actitudes, el conocimiento y las habilidades que tenga cada persona para que el encuentro permita llevar a cabo una interacción adecuada, o sea, centrada en el respeto y la tolerancia.

Uno de los asuntos en los que coinciden el D3 y el D5 es en el hecho de que el tipo de interacción que se dé en el aula depende en gran medida de la personalidad del docente, pues hay algunos que, por su naturaleza extro-

vertida, llevan a que los estudiantes también sientan la confianza de ser más espontáneos en la manera en que se comunican en el aula; sin embargo, hay otros docentes que son tímidos o no les interesa crear vínculos más allá de lo meramente académico con sus estudiantes, por lo cual estos lo notan y lo demuestran con sus participaciones y el tipo de interacción que tienen en las clases.

No obstante, no se puede dar por hecho que un aula caracterizada por la extroversión es un aula donde prima la interculturalidad, ya que la CCI no es asunto de personalidades, sino de actitudes, pues, de acuerdo con Byram (1997), en el componente de las actitudes se encuentra la curiosidad y la apertura hacia otras culturas. Además, hay otro tipo de actitudes o valores como el respeto y la tolerancia que pueden favorecer la convivencia. Estas actitudes pueden ser asumidas tanto por personas extrovertidas como introvertidas, lo cual tampoco afectaría la metodología que se pueda llevar al aula para promover el desarrollo de la competencia.

Por otro lado, el D5 mencionó que la observación es una estrategia fundamental que debe tener el docente para promover un entorno de igualdad y respeto en los procesos de comunicación en el aula, pues, al observar, se pueden comprender las particularidades de cada estudiante y con esto también se puede ser más flexible en la adaptación de las diversas actividades que se desarrollen, es decir, se generan cierto tipo de acompañamientos diferenciales que lo que buscan es brindar un espacio de igualdad para todos, en los cuales se brinde apoyo a cada uno en la medida que lo necesite. Con respecto a esto, Mercado (2007) menciona que es necesario que en este proceso de formación el maestro asuma aspectos como la integración, la crítica, la autonomía y la tolerancia.

El D3 hizo especial énfasis en que las estrategias metodológicas no vienen como iniciativa, sino como resultado de cómo el docente concibe la comunicación y la relación con el conocimiento:

Si el maestro concibe, un poco desde lo que propone Gadamer, por ejemplo, desde la conversación, entonces por supuesto que se transforma la relación entre el maestro y el estudiante porque se convierte en un encuentro; la relación se convierte en un encuentro en el que ambos intercambian ideas, entonces los espacios pueden ser múltiples, pero mientras el maestro se mantiene erguido, por decirlo de alguna manera, en que es portador de un conocimiento, como

si fuera el sumo sacerdote del conocimiento, entonces no importa la estrategia que uno utilice, ahí la estrategia sería insuficiente, lo interesante es cómo el maestro se construye a sí mismo a propósito del conocimiento.

De acuerdo con este comentario del D3, se puede inferir que las estrategias pueden ser diversas según la mentalidad que tenga el maestro. Un maestro que siente que es el único portador del conocimiento ya está creando un espacio de desigualdad al considerar que sus estudiantes no le pueden aportar nada. Sin embargo, un maestro dispuesto al diálogo e intercambio de ideas, es un maestro que crea un entorno de igualdad. En este sentido, la misma actitud se convierte en una estrategia para promover la igualdad y el respeto en los procesos de comunicación en el aula y se desliga un poco del plan de estudios, ya que se concentra en sí en las relaciones sociales que tiene el maestro con el estudiante.

A propósito de la mentalidad o la posición que tienen los maestros frente al conocimiento, esto no aplica solo para ellos, sino para las personas en general con las cuales se convive diariamente. Para mantener relaciones sanas y mediadas por el respeto y la igualdad es necesario que los sujetos que interactúan estén abiertos a nuevas perspectivas, a escuchar al otro, a considerar, como lo planteaba el D3, que no se posee el conocimiento absoluto y verdadero de las cosas, concebir en el encuentro con el otro la posibilidad de intercambiar ideas para dar cabida a nuevas consideraciones y reflexiones.

## **El enfoque intercultural como una propuesta curricular**

La interculturalidad debe ser un asunto que compete a la educación en términos generales, no debe ser visto como una propuesta curricular para los estudiantes, sino para la comunidad que conforma el grupo social en general. Se debe educar a la gente para que tengan una percepción más amplia del mundo y sus integrantes, quienes provienen de contextos y lugares diferentes. Todos tienen una historia para contar que merece ser escuchada y permite obtener un aprendizaje nuevo, transformando poco a poco las prácticas sociales y el comportamiento de las personas en relación con lo nuevo o desconocido, generando posiblemente condiciones de igualdad, participación y respeto.

Con el objetivo de aprovechar las diferentes características del entorno, en este caso, institucional, es importante contar con recursos tanto humanos como teóricos, pues la interacción entre quienes conforman el aula de clase

y poseen ciertas características, puede mejorar positivamente el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, la institución es responsable de analizar y buscar las diferentes necesidades culturales y sociales de sus estudiantes, con el fin de trabajar en ofertas y programas para su ingreso al sistema educativo (Bolaños, Tattay y Pancho, 2009). La transformación de un estudiante que interactúa con otro puede tener resultados tanto positivos como negativos, teniendo en cuenta la forma en la que se aborde o presente la diversidad en el aula, y como complemento fundamental, la tolerancia y el respeto por el otro y lo que sabe o puede aportar.

Sin embargo, es importante resaltar que no todos los docentes están preparados para enfrentarse a las diferentes cosmovisiones que hacen parte de su clase. Generalmente, solo aquellos que trabajan temas estrecha o directamente relacionados con la interculturalidad o diversidad, son aquellos que están más abiertos a abordar el tema y trabajarlo desde diferentes dinámicas dentro de la clase. Bolaños et al (2009) consideran que el compromiso de la educación se debería enfocar en realizar programas, procesos y metodologías que estén orientados a fortalecer la dinámica cultural del estudiante y que pueda participar y conocer diferentes contextos, los cuales darán cabida a una construcción colectiva de conocimiento.

Para poder realizar una integración efectiva y significativa de la competencia, teniendo en cuenta las opiniones y testimonios de algunos docentes como D2 y D4, es importante y necesario realizar una propuesta en la que se pueda conocer y reconocer la diversidad de los estudiantes y vincular a esa propuesta una variedad de actividades que permitan la interacción e integración de los estudiantes dentro del aula de clase. El currículo no es únicamente el plan de estudios, pero el espíritu del programa, como lo dice el D4, a partir del cual surgen espacios como los semilleros o los grupos de estudio, en los cuales no solo se interactúa, sino que se produce conocimiento a través de las experiencias que enriquecen la visión del otro.

Aunque el docente es líder y mediador del proceso de interacción, es necesario también conocer la visión del estudiante con respecto a lo que vive en el aula de clase, debido a que, como principal actor del proceso, tanto de interacción como de aprendizaje, también es consciente de los espacios en los cuales puede relacionarse con los demás mientras aprende sobre las formas de interacción y su funcionalidad a la hora de realmente conocer al otro y su entorno. En este caso, se podría hablar de, como se menciona en Maldonado



y Maldonado (2018), “autonomía curricular”, aunque las instituciones son quienes brindan los espacios y demás recursos, tanto teóricos como prácticos, al final, es la comunidad la que participa en estas actividades y por tanto interactúa, intercambia conocimientos y experiencias en general, las cuales son un aporte en términos culturales, principalmente, para los participantes.

También es importante resaltar que los individuos, al interactuar, deben realizar un ejercicio de escucha y aprendizaje, en la medida en la que se hagan una valoración y apreciación más objetiva del otro y lo que representa, debido a que ambas partes podrán expresar su individualidad. En relación con este aspecto, Gasché (2005) propone que se debe comprender, en términos generales, a las comunidades indígenas, en el caso de su investigación particular: con una mirada neutra, en la cual no hay idealizaciones, y evaluar su praxis es una forma de revalorizar aquello que es diferente. Esto se entiende no solo desde la particularidad de las comunidades indígenas, sino desde cualquier sociedad y cultura con un conjunto de creencias y comportamientos particulares que representen una diferencia en relación con las creencias de otro individuo.

Es importante recalcar la relevancia de los espacios que pueden conformar el campus universitario, pues son estos los que componen el currículo a través de propuestas y diferentes grupos que se puedan formar. Por ejemplo, los semilleros o grupos de investigación, los cuales son espacios vitales para que converjan diferentes ideas, preguntas y perspectivas con las cuales se puede trabajar uno o varios temas relevantes para los diferentes campos del conocimiento. En este caso se podría hablar de investigación intercultural. Aguado (2004) sugiere que “La investigación en esta área supone repensar la historia general y de cada disciplina (física, matemáticas, arte, literatura, etc.) atendiendo a los diferentes marcos culturales de referencia” (p.51). Por consiguiente, se puede pensar la investigación en estos escenarios interculturales como la recolección de información con respecto a los diferentes cambios o comportamientos sociales que llevaron a preguntarse o analizar un campo específico del conocimiento.

Así, la investigación es tanto un espacio como una actividad que da *un lugar* a diferentes miembros de la comunidad educativa, y, en general, a participar de ella: hay investigadores, colaboradores, sujetos o comunidades. La investigación analiza cómo las experiencias en diferentes entornos como la calle, las escuelas, los medios y demás, configuran de una u otra forma los valores o se desarrollan criterios (Aguado, 2004). Se puede entender la investigación

como una actividad fundamental en el campo de la interculturalidad, la cual permea todas las áreas del conocimiento, pues la investigación busca conocer las causas y los fenómenos sociales que pudieron ser relevantes dentro de la sociedad en una época y materia determinada.

Con base en la información recopilada a través de las entrevistas, tanto a estudiantes como a docentes y el análisis realizado a sus respuestas, se puede entender que, a pesar de que existan espacios donde se puedan encontrar diferentes contextos y se puedan observar las interacciones que se dan entre los participantes de dichos grupos, en términos generales, hace falta una propuesta concreta en la cual se integren los elementos necesarios para abrirle las puertas a la interculturalidad dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje que permita una reflexión de sí mismo y del otro, generando un entendimiento mutuo y una actitud de escucha y respeto en relación con lo que el otro tiene para ofrecer.

El currículo debe contar con ciertos elementos que le sirven como base para la realización de una propuesta funcional, pues ha tenido en cuenta aspectos tales como el contexto y las necesidades de los estudiantes, lo cual se traduce en conocerlos y reconocer el lugar de donde vienen y que, finalmente, ha configurado su visión del mundo y comportamiento con el paso del tiempo. A partir de esa lectura, para poder tener una propuesta intercultural, como lo mencionan Castro, C. & Alarcón, L. (2012), deben existir unos objetivos, los cuales se podrían enfocar en propiciar espacios de diálogo, la capacidad de conocer y respetar la cultura propia y la del otro y, finalmente, comprender las demás culturas con el fin de comprender la propia, a lo cual ellos concluyen que la interculturalidad tiene como fin la interpretación de la vida del otro, con un énfasis especial en el respeto y el derecho a la diferencia.

A partir de estos elementos, las instituciones pueden tener más claridad de los aspectos fundamentales que se deben tener en cuenta para realizar una propuesta de orden intercultural en el currículo, recordando que este también, con base en la visión del D4, comprende el espíritu de la carrera. Las propuestas se realizan teniendo en cuenta principalmente al estudiante y se construyen en función de ellos, por esta razón, los docentes son quienes se preparan para recibirlos, por lo cual también se debe considerar la vinculación e integración de actividades que tengan una finalidad intercultural y que no interfieran con la realización y cumplimiento del plan de estudios o temario de la clase. Tales actividades tienen como finalidad abrir un espacio a la inte-

racción con un propósito, con una actitud de respeto y disposición, conocer al otro y reconocer que es diferente.

## Reflexiones y consideraciones respecto al currículo con enfoque intercultural

La importancia de un currículo con enfoque intercultural radica en la necesidad que tiene la sociedad actual de salir de su individualismo, así lo menciona Lipovetsky en su obra *La era del vacío*. Se trata, pues, de un enfoque que invita a pensar en el otro con el objetivo de abandonar el etnocentrismo (Boukraa y Djelloul, s.f) y eliminar todo estereotipo que pueda existir con respecto a las demás personas. Un currículo con este enfoque haría que las diferencias dentro del aula sean una oportunidad de enriquecimiento cultural y de promoción de las relaciones sanas entre los sujetos.

La competencia comunicativa intercultural se convierte en una respuesta a estas necesidades que tiene la sociedad actual, pues a través de esta se puede “ser conscientes de nuestra cultura y la de los demás con el fin de construir un puente de mutuos entendimientos interculturales” (Rico, 2018, p. 86). Esta competencia lleva al individuo a tener una interacción apropiada con las diferentes culturas, es decir, con las diversas maneras de pensar, actuar o hablar, lo cual se puede evidenciar dentro del aula de clase, en la que cada estudiante es la representación de una cultura.

En este sentido, el aula de clase se convierte en un espacio propicio para desarrollar esta competencia, pues es un lugar donde convergen diferentes culturas y, por lo tanto, un espacio en el cual se hace necesario desarrollar estrategias que favorezcan la comunicación y la convivencia. Estas estrategias surgen del enfoque que tenga el currículo, pues un currículo con enfoque en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural centra su atención en el desarrollo de contenidos, metodologías y prácticas que concientizan y sensibilizan a los estudiantes con respecto a lo que los hace diferentes, pero, al mismo tiempo, iguales.

El estudiante, al participar de la interculturalidad, también pasa por un proceso de redescubrimiento de su sociedad y cultura que, según Gasché (2005), “[...] debe ser el más completo posible, tomando en cuenta su historia, es decir, las formas anteriores de la sociedad” (p. 194). Por tanto, el individuo se redescubre al conocer e informarse sobre su pasado y las situaciones o acontecimientos que generaron, de una u otra forma, los valores, comportamientos y creencias

que componen y hacen parte de su forma de ser. Sin embargo, a partir de las interacciones entre individuos de diferentes entornos, también puede haber una transformación o construcción de nuevas ideas, debido a que se pueden ver enfrentados o motivados.

De acuerdo con lo anterior, los maestros tienen una doble responsabilidad, pues “no es suficiente ser consciente de la existencia de estas competencias; es necesario saber cómo usarlas en ‘contextos específicos’” (Rico, 2018, p. 84). En este sentido, los maestros deben tener actitudes interculturales para favorecer el reconocimiento de las diferentes identidades que coexisten en el aula, pues de esta manera se crea un ambiente de equidad, en el que se puede brindar apoyo pedagógico según las necesidades de cada estudiante, y al mismo tiempo, se crea una atmósfera de igualdad y respeto entre los mismos.

Por medio de la presente investigación, se pudo comprender que el tema de la interculturalidad se puede incluir en cualquier curso de una licenciatura, puesto que para promover su desarrollo no es necesario tener una clase que enseñe cómo ser una persona intercultural, ya que, por medio de los contenidos de cada materia y las metodologías de cada docente, esta se puede desarrollar. En materias relacionadas con la literatura, el inglés, el español y la pedagogía, los docentes promueven el desarrollo de esta competencia por medio del estudio de la cultura propia y la extranjera; con respecto a las metodologías, los docentes promueven el trabajo colaborativo y el reconocimiento del otro por medio del respeto y la tolerancia a la diferencia.

Sin embargo, cabe destacar que la competencia comunicativa intercultural no se desarrolla solo en los planes de estudios, sino también en las prácticas sociales y estudiantiles que se forman en el campus universitario. A propósito de esto, es claro que la universidad cuenta con espacios y ambientes que le permiten tanto a maestros como a estudiantes tener un acercamiento de primera mano con personas extranjeras (estudiantes de intercambio y profesores de otras nacionalidades). También, se cuenta con los clubes de conversación abiertos a todo público, los semilleros y grupos de investigación, las publicaciones, entre otras.

Por otra parte, la universidad ha realizado diferentes acciones para acercar a la comunidad académica a través de diferentes actividades como la celebración del día del idioma, durante una semana; las Jornadas del Maestro Investigador y otras actividades llevadas a cabo por Bienestar Universitario como los coros polifónicos, en los cuales se expone la cultura colombiana y otras. Claramente,

la universidad crea las posibilidades para que cada estudiante se enfrente a un mundo *nuevo*, lleno de personas diversas, con diferentes cosmovisiones, que lo lleva a aprender a vivir con ellas. Así, la competencia comunicativa intercultural no solo se desarrolla dentro del aula, sino también fuera de ella.

No obstante, el discurso de Nussbaum (2016) al recibir el doctorado *honoris causa* por parte de la Universidad de Antioquia, expresa que las universidades deben propender por generar en sus estudiantes tres capacidades para una ciudadanía democrática y pacífica, estas son: la capacidad socrática de autocrítica y pensamiento crítico acerca de las tradiciones propias de cada uno, para que el estudiante pueda examinarse a sí mismo y pensar en las razones por las cuales se inclina a un asunto en particular: esto permite que cada uno tome responsabilidad de su razonamiento e intercambie ideas con otros, desde el respeto.

La segunda capacidad corresponde a verse a sí mismo como miembro de un mundo y una nación diversa, entendiendo la historia y la identidad que poseen los grupos que lo habitan; de esta manera, se tiene una comprensión de las diferencias de procedencia, género, religión, entre otras, que ya son vistas como oportunidades de crecimiento y conocimiento.

La tercera y última capacidad es la imaginación narrativa, la cual, en palabras de Nussbaum (2016) es “la capacidad de pensar en lo que podría ser estar en los zapatos de una persona diferente de uno mismo, ser un lector inteligente de la historia de esa persona...” (p.23). Así se fomenta el valor de la empatía a partir del cual se trata de comprender las emociones que el otro puede tener y se reconoce, no como un objeto sino como una persona. De esta manera, la universidad debe formar para estar con los otros y consigo mismo: esto es fundamental para los futuros maestros que se están formando y que, además, deben contribuir al desarrollo de estas capacidades en sus estudiantes.

## Referencias

- Aguado, T. (2004). Investigación en educación intercultural. *Educatio Siglo XXI*, 22, 39-57. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/98>
- Ahmed, H. (2016). Multicultural education: Teacher's perceptions and preparation. *Journal of Education and Practice*, 7(11), 139-146. <https://pdfs.semanticscholar.org/bb81/309e93ef1084583a3a298f91a4a8ffa>

d4d48.pdf?fbclid=IwAR1fcsLm9w0i4-LyxUgP-Na8CBPlad--wlpVRE-G7ewzZIC8Nulcli4ezseU

Alavez, A. (2014). *Interculturalidad: concepto, alcances y derechos*. Ediciones Mesa Directiva Cámara de Diputados. <https://rm.coe.int/1680301bc3>

Arco, I. (1999). Elaboración y aplicación de un programa de educación intercultural. *Curriculum y educación intercultural*. 221-266. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8303/Tidb3de10.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

Bolaños, G., Tattay, L. y Pancho, A. (2009). Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural: un proceso para fortalecer la educación propia y comunitaria en el marco de la interculturalidad (Colombia). En D. Mato (Ed.), *Instituciones interculturales de educación euperior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* (pp.155-190). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Boukraa, F. y Saiah, D. (s.f.). Interculturalidad, sus medios (la enseñanza) y sus objetivos. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/oran\\_2013/07\\_boukraa-saiah.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2013/07_boukraa-saiah.pdf)

Byram, M., Gribkova, B. y Starkey, H. (1997). Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers, 1-35. [https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1562524/1/Starkey\\_InterculturalDimensionByram.pdf](https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1562524/1/Starkey_InterculturalDimensionByram.pdf)

Castro, C. y Alarcón, L. (2012). Retos pedagógicos y perspectivas teóricas de la educación intercultural en el Caribe colombiano. *Revista Digital de Historia y Arqueología*. 16, 69-101. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S179488862012000100004&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S179488862012000100004&lng=en&tlng=es)

Corbett, J. (2003). An Intercultural Approach to English Language Teaching. *Languages for Intercultural Communication and Education*, 7, 1-125.

Deardorff, D. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10, (3), 241-266.

Gasché, J. (2005). Hacia una propuesta curricular intercultural en un mundo global. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 27(1),177-200. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4575/457545085005>

- Ibáñez, S. Díaz, A. Druker, I y Rodríguez, O. (2012). La comprensión de diversidad en interculturalidad y educación. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, 19 (59). 215-240. <https://www.redalyc.org/pdf/105/10521880009.pdf>
- Jordán, J. (1994). ¿Qué educación intercultural para nuestra escuela? *Propuestas de educación intercultural para profesores*, 25, 1-20.
- Leiva, J. (2006). La formación intercultural del docente: reflexiones en el ámbito de la formación inicial y permanente. *Revista Comunicación*, 15, 57-62.
- Lipovetsky, G. (1983). La era del vacío. *Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. 1-221. <http://catedradatos.com.ar/media/lipovetsky-La-era-del-vacio.pdf>
- Maldonado, B y Maldonado, C. (2018). Educación e interculturalidad en Oaxaca: avances y desafíos. Universidad Jesuita de Guadalajara.
- Marín, J. (2007). Cultura, interculturalidad y educación. *Cuadernos de filosofía Latinoamericana*, 28 (97). 73-86.
- Matson, J. Rotatori, A y Helses, W. (1983). Development of a rating scale to measure social skills in children: The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY). *Behavior Research and Therapy*, 21. 335-340.
- Mercado, E. (2007). Formar para la docencia. *Una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (33). 487-512.
- Nussbaum, M. (2016). Educación para el lucro, educación para la libertad. *Nómadas*, (44), 13-25. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105146818002.pdf>
- Paricio, M. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. 1697-7467. [http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/30491/Paricio\\_CompetenciaInterculturalLE.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/30491/Paricio_CompetenciaInterculturalLE.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Pellicer, M. (2009). La diversidad cultural en el aula: un reto, una oportunidad. 699-707. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/19/19\\_0699.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0699.pdf)
- Rico, C (2018). La competencia comunicativa intercultural en los contextos de enseñanza del inglés como lengua extranjera. 77-94.

Silvia, C. (s.f.). Definición y estrategias de la dimensión intercultural en el aula de ELE. 1-9.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Construyendo interculturalidad crítica. 75-96.



# Capítulo 3

## Línea de investigación: Cultura, lengua y literatura

La cultura y la lengua gestan la literatura. Esta última es la expresión de la madurez de ambas y constituye la base sobre la cual se sustenta la línea de investigación Cultura, lengua y literatura. Por tal motivo, la línea formula proyectos de investigación para producir conocimientos que faciliten la comprensión del hecho literario desde un horizonte dialógico; en otras palabras, asumimos la literatura como un sistema en el que interactúan, de manera multidireccional, las obras, los autores y los lectores, así como los contextos, los temas y los lenguajes en los que cada componente del sistema literario tiene lugar. Además, la línea construye referentes teóricos y metodológicos que nos permiten reconfigurar concepciones clásicas y expandidas de la literatura, las cuales involucran la participación y asentamiento de voces y expresiones territoriales como formas de oral-literatura, escrituras comunitarias, tradiciones orales, etc. que se manifiestan en torno a la lectura, análisis y escritura de textos creativos.

# Literatas colombianas del siglo XX: la re-presentación y la re-semantización de la identidad y el ser de mujer para la apropiación de la literatura femenina en el contexto escolar colombiano

Clara Inés Álvarez Arboleda\*

Lina Daniela Gantiva Zapata\*

## Resumen

La re-presentación y la re-semantización de estamentos sociales, culturales, estéticos y políticos que se dio a través de las obras de escritoras colombianas durante las dos últimas generaciones en Colombia, se han convertido en una tarea compleja de realizar, especialmente por los imaginarios culturales y sociales que han sobrevivido generación tras generación, en los que perspectivas sexistas, incluso hoy, impiden la exploración y el conocimiento de obras de gran valor literario y que marcan una revolución en la sociedad. Sin embargo, a pesar de su complejidad, esta tarea logra convertirse en un ejercicio ético que se debe realizar a favor de los diferentes escenarios educativos en los cuales la literatura puede convertirse en la herramienta esencial para romper las barreras ideológicas, culturales, sexuales, entre otras, que sumen a la figura femenina en un rol netamente machista. La literatura femenina fomenta, entonces, la construcción de caminos hacia la equidad, la identidad, el desarrollo humano y la comprensión dialógica de la realidad. Es así que escritoras como Marvel Moreno, Rocío Vélez de Piedrahíta, Emma Lucía Ardila y Albalucía Ángel, se convierten entonces en un grupo representativo para esta investigación y de una generación de mujeres renovada que lograron reencontrarse a partir de la escritura: esto se convirtió en un camino de liberación, de rebelión y de reconciliación.

El objetivo principal de este proyecto de investigación es el reconocimiento de la literatura femenina del siglo XX, orientado hacia un análisis textual y discursivo de algunas obras representativas de cada autora que lograron sintetizar, proponer y transformar las maneras singulares y revolucionarias de la condición de ser mujer en Colombia. Durante la primera fase de este proyecto se indagó sobre la vida de cada una de las autoras y se analizaron sus obras, con el fin de concretar un trabajo exploratorio e intertextual, en el que se pudieron identificar las descripciones e imaginarios que la sociedad colombiana tiene sobre el

ser de mujer en lo que se refiere a sus roles sociales, culturales, estéticos, políticos y críticos, además de los influjos y transformaciones que desencadenaron estas obras en el ámbito internacional y nacional. En la segunda parte de este proyecto, se revisó y evaluó su desarrollo como paso fundamental para la reorganización y la profundización conceptual, con el fin de promover dos procesos: la circulación y la visualización de la propuesta en ambientes educativos formales (revistas, ponencias, congresos, etc.) y el planteamiento de una propuesta curricular que tenga como meta la promulgación y el reconocimiento de estas literatas y sus trabajos en la educación básica y media.

**Palabras clave:** literatas colombianas, siglo XX, literatura femenina, imaginarios sociales de la mujer, sujeto transindividual.

## Abstract

*The re-presentation and re-semantization of social, cultural, aesthetic, and political estates that occurred through the works of Colombian writers during the last two generations in Colombia, has become a complex task to carry out, especially due to the cultural and social imaginary that have survived generation after generation, where sexist perspectives, even today, prevent the exploration and knowledge of works of great literary value and that mark a revolution in society. However, despite its complexity, it manages to become an ethical exercise that must be carried out in favor of different educational settings where literature can become the essential tool to break ideological, cultural, sexual barriers, among others. that add the female figure in a clearly sexiest role. Thus, women's literature encourages the construction of paths towards equity, identity, human development, and the dialogic understanding of reality. Thus, writers such as Marvel Moreno, Rocío Vélez de Piedrahíta, Emma Lucía Ardila, and Albalucía Ángel, then become a representative group, for this research and of a renewed generation of women who managed to meet again from writing: this is it became a path of liberation, rebellion, and reconciliation.*

*The aim of this research project is the recognition of 20th century women's literature, oriented towards a textual and discursive analysis of some representative works of each author, which managed to synthesize, propose and transform the unique and revolutionary ways of the condition of being a woman in Colombia. During the first phase of this project, the lives of each of the authors were investigated and their works were analyzed, in order to specify an exploratory and intertextual work, where it was possible to identify the descriptions and imaginaries that Colombian society has on being a woman in regard to their social, cultural, aesthetic, political and critical roles in 20th-century society, in addition to the influences and transformations that these works unleashed in the international and national sphere. In the second part*

*of this project, it was reviewed and evaluated as a fundamental step for the reorganization and conceptual deepening, in order to promote two processes: the circulation and visualization of the proposal in formal educational environments (magazines, lectures, congresses, etc.) and the establishment of a curricular proposal that has as its goal the promulgation and recognition of these literary women and their work in Basic and Middle Education.*

**Keywords:** *Colombian female writers, twentieth century, women's literature, social imaginaries of women, transindividual subject.*

## Introducción

El siglo XX en Colombia se convirtió en el tiempo ideal para ver surgir escritoras de gran valor literario, mujeres que tomaron en la cuenta una realidad social y cultural marcada por el machismo, para liberarse del yugo social que las había condicionado durante años a comportarse y sumirse en un rol en el cual el ser de la mujer se supeditaba a la clausura de un hogar, el cuidado de su familia y a modos de ser determinados por una sociedad movida y liderada por hombres. Estos aspectos socioculturales del imaginario social, sostenidos en los hombros de mujeres y niñas durante décadas, se convirtieron en alicientes para caminar un arduo trecho de *re-construcción* corporal de sus identidades y de sus voces como seres autónomos, capaces de forjar desde la escritura procesos de transformación social e individual.

Jaramillo, Osorio de Negret y Robledo (1995) en el libro *Literatura y diferencia. Mujeres literatas del siglo XX* afirmaban que en dicho siglo Colombia atravesaba un tiempo decisivo en cuanto a reformas industriales, tecnológicas e ideológicas de corte liberal a pesar de estar gobernados por partidos conservadores. Es así que se iban objetando gradualmente las condiciones que confinaban a las mujeres a ciertos roles sociales, en los cuales la mentalidad patriarcal y la tradición religiosa habían ayudado a la construcción de estos roles, logrando así, a través de políticas bipartidistas, abrir posibilidades estatutarias para otorgar voz y voto a las mujeres de una sociedad consumida por identidades creadas a partir de la "imagen y semejanza del hombre". De este modo, a mitad del siglo XX, se prorrogaron herramientas políticas importantes como el sufragio, la participación femenina en cargos públicos y la apertura de la educación superior en cualquier disciplina.

Estos avances sociales fueron entonces consecuencia de una larga lucha acallada y constante de mujeres del siglo XX que se convertían en las voces de miles de mujeres colombianas, como Sofía Ospina de Navarro, que, a través de la escritura aun con una carga religiosa densa y arraigada a lo “femenino”, se adentraba poco a poco a lo que sería una escritura de crítica social, una liberación de la voz de la mujer y hasta de sus identidades: se construyeron los primeros peldaños, más que de una voz de una identidad femenina que podría contarse, construirse, deconstruirse, inventarse y transformarse a través de la escritura.

Es de esta manera que, por medio de escritos, historias, relatos, cuentos, entre otros, las escritoras colombianas se convirtieron en el eslabón para escuchar su propia voz, lo cual nos lleva a preguntarnos: ¿cómo son recreadas las mujeres en la literatura de estas autoras y cómo se piensan las autoras dentro de su propio proceso de escritura? Las escritoras colombianas de este siglo se dirigen, entonces, hacia la creación y reconfiguración del pensamiento sociocultural, que logran a través de sus discursos liberar un pensamiento de transformación y develación de identidades, que habían sido y siguen siendo un *tabú* como el cuerpo, lo erótico, la religión, la homosexualidad, la soltería, el estudio, los cargos políticos y muchos otros aspectos que constituyen lo subjetivo de cada mujer y que eran señalados socialmente desde la familia, el ámbito educativo y el laboral. De este modo, la lectura y la escritura se convierten en la *única ventana* a aquello que las mujeres temían expresar en su cotidianidad de sí mismas, de sus sentimientos y de su contexto; es por esta razón que, muchas de estas mujeres, se sumían a ejercicios de publicación disimulada, en los cuales tenían que cubrirse con una máscara con seudónimos masculinos que les ayudarían a expresarse y comunicar lo que era prohibido en la época y que les ayudaba a despertar en sus semejantes el mismo sentimiento de autonomía.

Es a partir de lo anterior que denominamos a las autoras de este siglo como “madres literatas”, pues estas se conciben como una esperanza de liberación, dan a luz un pensamiento de igualdad y equidad que se había venido configurando desde el siglo XIX, alimentan y construyen una nueva identidad femenina que es recibida con un poco más de apertura y consideración por una sociedad colombiana sumergida en pensamientos patriarcales, pero en donde la mujer es el pilar de dicha sociedad. La literatura del siglo XX escrita por mujeres mostró la presencia de una conciencia plena de la existencia de la mujer, de la relación que esta tiene con lo que la rodea, con el mundo y con su propio yo, dándole la libertad para mostrar quién es y qué desea ser, lo cual se evidencia a través de las páginas de sus libros y cuya interpretación

requiere de sigilo y dedicación, pues se tiende a asumir de manera errónea una concepción de la mujer, interpretada y representada en el ámbito social y académico, como la sumisa, la religiosa, la ama de casa y demás.

Estas autoras promueven entonces un nuevo aire del yo femenino, puesto que sus palabras son expresadas a través del amor, el perdón, el deseo de libertad, de seducción, de verdad, de un ser transparente y completo que habla a través de textos complejos como el mismo proceso de ser mujer y de escribir. Mujeres literatas que, a partir de diversas obras, situadas en tiempos, lugares y circunstancias socioculturales desiguales, logran reunirse y emprender una lucha no solo por las mujeres, sino por aquellas minorías y una sociedad que les duele, que es de ellas y que están construyendo para los futuros ciudadanos.

## Planteamiento del problema

En el ámbito educativo colombiano, en lo que concierne a los diferentes grados del sistema educativo, la literatura femenina y, especialmente, la literatura de las escritoras colombianas, se aborda de manera limitada, dejando a un lado el papel indiscutible que estas han desempeñado en la transformación social y ética de una sociedad marcada por el patriarcado a partir de la literatura. A pesar de que dichas escritoras han vivido todos estos años en el anonimato cultural y escolar en su propia patria, han resurgido y sus trabajos han sido acogidos, reconocidos y estudiados en el extranjero, tal vez por las transformaciones que han logrado construir diferentes mujeres en la literatura, o porque la mayoría de estas vivieron y viven en un exilio voluntario por diversas razones, y desde este alejamiento de lo suyo fue posible la expresión y el reconocimiento de su situación simbólica y cultural.

Se debe entender, entonces, este reconocimiento y apropiación de la literatura femenina de escritoras colombianas como un deber ineludible de la escuela y del docente, enfocando este proceso no solo desde la apreciación, sino también desde el análisis de obras que marcaron un hito en el rol de la mujer colombiana. Este trabajo educativo debe ser enfocado desde lo literario, lo histórico, lo ético y lo político, atendiendo a estas obras como un trabajo didáctico y pedagógico que estimule en los educandos una valoración crítica de la escritura, en la cual el principal objetivo permita el reconocimiento de la literatura como el espejo social que ha promovido a lo largo de los años un impacto contundente en la historia de una nación como la colombiana. Es así que se deben llevar a cabo propuestas curriculares que promuevan un análisis

crítico de obras de escritoras colombianas que integren lo propio, que ayuden a recobrar la memoria, la historia y que susciten en la sociedad colombiana ser conscientes de connotaciones peyorativas que siguen suprimiendo el ser de la mujer, su identidad.

Por tanto, la propuesta de leer estas autoras en los diferentes ámbitos educativos en Colombia apunta directamente hacia el reconocimiento de la igualdad y de las oportunidades que como sociedad estamos llamados a reconocer y tomar, en un contexto en donde factores externos del sistema educativo como la moda, la música, las redes sociales, los medios de comunicación, entre otros, originan y perpetúan la desigualdad de género, que con tanto ahínco se ha luchado por derribar a través de la educación. Así pues, la escuela debe convertirse en un ente de participación en el cual las “minorías” puedan alzar su voz para generar procesos de integración, identificación, reconocimiento del otro e interacción.

Los textos de escritoras colombianas son un modelo de lectura de una realidad que puede ser llevado a las aulas de clase a través de la lectura crítica que apunte a fines formativos integrales, en los cuales se transformen no solo las preconcepciones de la literatura escrita por mujeres, sino que, a través de esta y de la vida misma, se puedan observar esos paradigmas que hacen parte de la vida cotidiana y que abren la posibilidad de generar un pensamiento crítico que se caracterice por construir, sin dilación alguna, un horizonte fundamentado por la resiliencia.

En este orden de ideas, para este proyecto de investigación se resaltaron algunas escritoras de finales del siglo XX, con algunas de sus obras, con el objetivo de presentar una propuesta curricular para darlas a conocer en el aula de clase, estas son:

Marvel Moreno. *Algo tan feo en la vida de una señora de bien* (1980).

Alba Lucía Ángel. *Misiá Señora* (1982).

Emma Lucía Ardila. *Sed* (1999).

Roció Vélez de Piedrahíta. *La cisterna* (1989).

Es de resaltar que el enfoque de formación es orientado desde la lengua y la literatura, no desligando el trabajo integral que este proceso puede generar a través de la integración de diferentes áreas curriculares para que estas sean analizadas como herramientas constitutivas de la formación de capacidades humanas y competencias, que son ineludibles en la actualidad, especialmente

en una sociedad en la que se debe propender por formar ciudadanos justos, respetuosos de la diversidad, libres y con pensamiento crítico.

## Objetivo general

Reconocer los roles y las representaciones socioculturales de las mujeres a partir de la mitad del siglo XX, con base en el análisis de las obras *Algo tan feo en la vida de una señora de bien* (1980), *Misiá Señora* (1982), *Sed* (1999) y *La cisterna* (1989) de las escritoras colombianas Marvel Moreno, Albalucía Ángel, Emma Lucía Ardila y Rocío Vélez de Piedrahíta, respectivamente.

## Objetivos específicos

- Indagar acerca de la vida, la obra y el contexto de cada autora, con el fin de reconocer los roles y los imaginarios femeninos que surgen a partir de las representaciones sociales y culturales que allí se evidencian.
- Identificar en las obras los factores sociales, políticos, económicos, culturales y religiosos que inciden en la vida de la mujer a partir de la mitad del siglo XX en Colombia con respecto a los papeles y representaciones sociales.
- Esbozar una propuesta de formación que difunda el trabajo literario y social de las autoras y sus respectivas obras en un escenario educativo formal.

## Marco teórico y estado del arte

Durante el siglo XX, Colombia atravesó diferentes situaciones de orden público, guerras civiles, disputas entre partidos políticos, entre otros acontecimientos, en los cuales surgieron diferentes manifestaciones artísticas y culturales, algunas de ellas en contra de un gobierno católico y de extrema derecha que por su postura crítica frente a estos mecanismos políticos y sociales censuró, especialmente por su contenido sexual explícito, en especial cuando la mujer-artista y arte, autor y producto se expresaba en contra de los ideales de la mujer (Molano, 2007). Eran estos medios un fin en sí mismos, en los cuales se presentan nuevas formas de vida femenina, pues, aunque existían partidos políticos de izquierda, el pueblo colombiano y, especialmente, las mujeres debían estar sublevadas a las decisiones de hombres en el poder, conservadores y católicos que daban a esta un papel netamente reservado y sumiso. Una de estas formas de arte, la literatura de escritoras colombianas, se



configura como la manera de alzar las voces y contar al mundo la perspectiva de Colombia desde una voz femenina y no como siempre se había contado a través de experiencias y sentimientos masculinos.

La cultura es entendida como una complejidad de sistemas simbólicos por la escritora Isabel R. Vergara en su texto *Escritoras colombianas: cocinando la historia* (1995), en la cual no se ofrecen a los seres humanos igualdad de condiciones. Se da a las mujeres un rol netamente patriarcal, siendo consideradas como integrantes de un grupo en el cual la anomalía se convierte en su adjetivo o cualidad principal, pues estas son las portadoras de grandes normas (reproducción) del elemento transformador de una sociedad en donde los hombres cumplen con dicho papel y las mujeres son las encargadas, a su vez, de acarrear con la anomalía (menstruación) (Vergara, 1995). La mujer está entonces en la escala más baja en relación con el hombre, siendo representada a través de los años en la literatura como un sujeto pasivo, poco creativo, que no puede expresar lo que siente y menos lo que piensa, puesto que no está en la facultad de hacerlo, y peor aún, sus creaciones son evaluadas a partir de valores que son consagrados como universales, pero en los que prima el canon masculino como elemento esencial de evaluación.

De esta manera, la escritura de mujeres colombianas ha sido orientada desde una perspectiva conservadora, desde la mirada aristócrata en la que la rebeldía, la sexualidad, el propio ser de mujer con sus “anomalías” es supeditada al exilio, incluso en un siglo en el cual se proclama el papel de la igualdad de género. Empero, algunas escritoras, como Albalucía Ángel, han sido capaces de mostrar una nueva imagen de la mujer al insertarla en la historia colombiana como protagonista de esta y fomentando la creación de una nueva identidad de lo femenino.

No es un secreto que las primeras obras, los primeros escritos colombianos, fueron creados por las élites, como una manera de contar la historia desde una perspectiva latinoamericana, lo cual produjo una fuerte ola de escritores de gran talla: entre estas algunas cuantas escritoras que lograron mezclarse en un ámbito netamente masculino. Hablar sobre las hermenéuticas de las autoras supone un arduo trabajo de investigación, en la medida en que es necesario analizar su contexto cultural y social para intentar comprender de qué manera se llevaron a cabo las obras y bajo qué circunstancias fueron escritas. Todo esto con el fin de determinar estilos de vida y formas de pensamiento que, finalmente, fueron configurados a través de las diferentes obras de Marvel Moreno, Albalucía Ángel, Rocío Vélez de Piedrahíta y Emma Lucía Ardila.

Cuartas (2006), en el texto *Marvel Moreno: treinta años de "escritura de mujer"*, ratifica que, a través de los textos de esta autora, se identifica una mujer que siente, habla, se expresa, que reconoce y muestra su cuerpo y su sexualidad, una mujer que habla sin tapujos y que deja de lado un pensamiento conservador y un estado de pulcritud en el cual la mujer ha sido encasillada a través de los años: estado inventado por el propio hombre y por él mismo violentado. De igual manera, en este texto exalta y eleva a la mujer en una "permanencia oculta, retenida, vigilada, sancionada" y que debía tener en claro que ella (la mujer) existe para cuidar a los hijos y mantener vivas las apariencias (Cuartas, 2006, p. 18).

Fallas (2013) en el libro *Escrituras del yo femenino en Centroamérica, 1940-2002* analiza las escritoras reconocidas en este periodo de tiempo, el papel que estas cumplieron en cuanto a lo que se refiere al compromiso por la lucha política para lograr construir un ser, una identidad, una subjetividad y un reconocimiento como mujeres. En este marco acerca de narrativas femeninas, surge un interrogante a propósito del significado de la literatura y la escritura como mecanismos de significación, como "arte de gobernar el espíritu, su mirada y su voz." (Castagnino, 1968, p. 82), orientado a un producto de un ejercicio netamente individual que recrea a través de la palabra las situaciones de la vida cotidiana en las cuales el *sinfronismo*, concepto clave para definir la literatura, es la capacidad que tiene el autor de liberar su espíritu con intenciones desinteresadas para el goce del que quiera escuchar (Castagnino, 1968).

Con base en lo anteriormente descrito, se puede observar en las obras de Marvel Moreno, Albalucía Ángel, Emma Lucía Ardila y Rocío Vélez de Piedrahíta un concepto central, la *identidad*, el cual va orientado no solo al conocimiento de su verdadero ser, sino a la creación de una voz propia para cada uno de los yos de la mujer, en la cual las escrituras autobiográficas desempeñan un papel doble dentro de las mismas obras: la escritura pensada como elemento fundamental de la memoria como testimonio de las realidades y pensamientos personales y contextuales, y la escritura de regeneración entendida como aquella que se integra para la transformación de los imaginarios de mujer y su condición social que han perdurado a través de los años.

Es innegable el papel que ha jugado la sociedad y la ciudad dentro de la literatura femenina, pues no es gratuito que a través de las historias y textos de las autoras puedan ser observados diferentes lugares y pensamientos orientados y vividos desde la ciudad, convirtiendo a este en el escenario del ser mujer, de reconocimiento, de lujo y, por qué no, de desgracia. Tal y como lo

describe Ayanque –seudónimo de Teralla y Landa– citado por Romero (2011) en su obra *Lima por dentro y por fuera*, la mujer de la ciudad es considerada como idónea para llevar adornos, joyas y lujos; aunque también existen las cocineras, las negras, las indias, las mulatas que son frecuentemente comparadas –entre líneas– con las vacas y terneros. (pp. 130-141).

Así se categoriza a la mujer según su estatus social como un símbolo de la vanidad y del espectáculo, la cual se debe mostrar para elevar al hombre a un espacio de superioridad, aunque esta nunca es vista como un símbolo de conocimiento, de inteligencia y de poder frente a una sociedad. De igual manera, la ciudad latinoamericana es entendida como el foco de la vida económica y del consumismo desenfrenado. Se optaba entonces por “la otra sociedad” que debía ser igualitaria, pero que en el transcurrir del tiempo era dividida en clases sociales (Romero, 2011, p. 207), en donde la mujer seguía teniendo el mismo papel: de ama de casa o de mujer aristócrata que solo era apta para lucir joyas prestadas o para ser un animal más.

Los concursos de belleza fueron elemento primordial para difundir una concepción errónea del ser de mujer, puesto que empezaron a configurar un nuevo ideal, en el cual la mujer de curvas perfectas, de cuerpo tonificado y sonrisa espléndida comenzó a teñir, a partir de 1948, una imagen de mujer muy diferente a la que planteaba la iglesia católica, pero con un aire un poco masculino, pues este tipo de eventos dieron a la mujer un papel aún más sexualizado como objeto de deseo y no de mujer transformadora y revolucionaria como prontamente lo harían escritoras de talla como Marvel Moreno, Albalucía Ángel, Rocío Vélez de Piedrahíta y Emma Lucía Ardila: “Los reinados de belleza colombiana tuvieron como sede a Cartagena a partir de 1948 y cada año introdujeron innovaciones que los mantuvieron como un evento fresco, lleno de alegría que convoca la atención de los colombianos durante quince días de noviembre” (Molano, 2007, Párr.54).

Parafraseando a Romero (2011), la literatura en la ciudad latinoamericana era observada desde un punto de vista marginal, oculto y furtivo, ya que los poetas, los escritores y los artistas debían realizar sus discusiones en los cafés a través de tertulias (p. 290), mientras que las capitales se fueron convirtiendo en escenarios de disputas del poder político y económico. Es así como todos los aspectos de una ciudad masificada, llena de inmigrantes y escritores marginados al secretismo, el ideal de mujer que planteaba la ciudad industrializada y el especial recato a la literatura femenina fueron aspectos

de ciudad plasmados en los relatos de escritoras colombianas, contados, representados y criticados a través de cada uno de sus escritos.

Por esta razón, la escritura de mujer era relegada a una sola manera de escribir, en la cual no les era posible hablar de su identidad, ni de sus deseos. Riera (1982) describe rasgos en el lenguaje que diferencian la literatura femenina de la escrita por hombres: "Los circunloquios, rodeos, perífrasis, eufemismos para evitar tabús, el rechazo de las blasfemias, palabrotas y tacos, están ligados a aspectos fundamentalmente educacionales. La mujer debía "medir" sus palabras, para no salirse del lugar que la sociedad le impone". (p.12)

Es indudable el papel de las escritoras en un círculo académico dominado por hombres: en este no eran consideradas como sujetos de la historia, sino oscuros objetos de deseo o de diván. Sin embargo, la literatura se convirtió en el peldaño fundamental para recorrer un largo y arduo trecho de reconocimiento y de expresión femenina. Así lo expresa Fe (1996):

A través de la literatura las mujeres han empezado desde hace ya muchos años a abrir espacios de comunicación para dar y darse nombre (antes una prerrogativa de los dioses y de los hombres), y para entrar en contacto con un mundo que les era ajeno, que las mantenía a prudente distancia, donde resultaba imposible establecer una relación social activa y hacerse de una conciencia. (p.170).

## Metodología

El presente proyecto de investigación se adscribe a la investigación cualitativa con un enfoque teórico socio-crítico, en el cual se pretende buscar a través de las obras de las autoras antes mencionadas todos aquellos elementos correspondientes al ideal de mujer que se tenía en la época en la cual fueron escritas. Es por esto que la socio-crítica se convierte en un recurso fundamental para el alcance de los objetivos planteados, debido a que la obra es parte de una época y de las ideologías de la misma.

A partir del análisis literario, se hace imprescindible realizar un análisis del contexto que rodea y en el cual fue escrita la obra, ya que tanto el autor como su texto se encuentran persuadidos por lo que Cros (2009) denomina microsemióticas (discursos), las cuales se forman a partir de la interacción cultural y de la recepción de los discursos políticos, sociales y artísticos que incorporan en el sujeto transindividual (una conciencia compartida) ciertos

tipos de esquemas conductuales, imaginarios o figuras de identidad cuya función es establecer una “visión del mundo” en los integrantes de la sociedad. Por tanto, es preciso no apartar el autor y su obra del contexto en el cual fue realizado, puesto que son estos elementos que dan cuenta del por qué y el cómo de un texto.

Es de esta manera como la sociocrítica nos orientará en la organización y el análisis de las obras literarias de estas autoras, debido a que nuestro principal objetivo es identificar en los textos o *microdiscursos* los roles, imaginarios e ideales de mujer en la sociedad colombiana a partir de la primera mitad del siglo XX. La sociocrítica construye un sistema de organización de datos, una herramienta de reflexión que remite a un trabajo intertextual en el cual impera la interdiscursividad “de quien produce el texto y [...] está directamente relacionada con la formación social a través de la formación discursiva” (Cros, 2009, p. 20).

La teoría fundada (T.F), asimismo, permitirá la sistematización de la información acerca de las representaciones del ideal de mujer, además del análisis de los conceptos comunes o complementarios entre las autoras, para luego categorizarlos en un punto focal en el que los textos concuerden acerca del ideal y rol de la mujer en aquella época. A partir de esta metodología, la cual sería complementaria y paralela a la sociocrítica, se da la agrupación de constructos y la codificación de los temas, que serán elementos fundamentales para establecer las semejanzas y diferencias entre los textos. Este tipo de lectura deja entrever que la obra sea genuina, es decir, que hable sin que pierda su forma por juicios o interpretaciones previas, para establecer, de esta manera, regularidades y rasgos significativos (Ángel, 2011. p. 15).

## Propuesta de formación

Es indudable el valor que tiene el desarrollo del lenguaje en los individuos de una sociedad, igualmente el papel fundamental de la literatura, no solo para el desarrollo de habilidades lecto-escriturales, sino para la formación de ciudadanos como parte de una sociedad justa, equitativa y que promueva la igualdad. Por esto, a continuación, se esboza una propuesta curricular para la básica secundaria (8° y 9°) y media (10° y 11°) en el sistema educativo colombiano, con el fin de promover la lectura, el análisis y la promoción de los escritos de autoras colombianas, específicamente, a las literatas pertenecientes a la segunda mitad del siglo XX.

Según los *Estándares básicos de competencias en lenguaje (2006)*, documento base en la educación básica y media de Colombia, es necesario plantear las grandes metas de la formación en lenguaje en la educación básica y media. Una de estas metas está centrada en *La representación de la realidad*, en la cual:

El lenguaje permite organizar y darle forma simbólica a las percepciones y conceptualizaciones que ha adelantado el individuo, pues a través del lenguaje –y gracias a la memoria– puede construir y guardar una impronta conceptual de la realidad, organizada y coherente, que constituye el universo del significado y del conocimiento que tiene de la realidad. (p. 22).

De igual manera, estos estándares plantean la meta de formación del lenguaje para formar *El sentido de la propia existencia*, en el cual se sostiene que:

Al poseer el lenguaje un doble valor (subjetivo y social), se constituye en una herramienta que repercute en la formación de individuos autónomos, capaces de pensar, construir, interpretar y transformar su entorno, haciendo valer su condición de seres humanos únicos y diferenciados, aunque iguales a los demás en derechos, responsabilidades y potencialidades. (p. 23)

De este modo, la siguiente propuesta curricular apunta a la proyección y realización, a partir de la literatura, de dichas metas que permitirán, finalmente, generar en los estudiantes un pensamiento crítico y orientado a la comprensión y la representación de una realidad sociocultural de su entorno, además de brindar el sentido a su propia existencia, teniendo en la cuenta el contexto histórico de su país. Por tanto, se hace necesario reconocer uno de los tres campos fundamentales en la formación del lenguaje al resaltar el papel de la pedagogía de la literatura en el desarrollo de un estudiante con capacidades humanas y competencias:

Por su parte, la pedagogía de la literatura obedece a la necesidad de consolidar una tradición lectora en las y los estudiantes a través de la generación de procesos sistemáticos que aporten al desarrollo del gusto por la lectura, es decir, al placer de leer poemas, novelas, cuentos y otros productos de la creación literaria que llenen de significado la experiencia vital de los estudiantes y que, por otra parte, les permitan enriquecer su dimensión humana, su visión de mundo y su concepción social a través de la expresión propia, potenciada por la estética del lenguaje (p. 25)

A partir de lo anterior, se reconoce el valor de la literatura en la comprensión y la interpretación de la propia cultura, orientada desde una perspectiva estética, emocional, ideológica, cognitiva y pragmática, en la cual se propenda por el desarrollo de competencias creativas y críticas teniendo como base la obra literaria:

Según lo expuesto, la formación en literatura busca también convertir el goce literario en objeto de comunicación pedagógica para incidir en el desarrollo de competencias relacionadas con lo estético, lo emocional, lo cultural, lo ideológico, lo cognitivo y lo pragmático. En tal sentido, se requiere abordar la obra literaria en la escuela, de tal suerte que se generen lectoras y lectores críticos de su propia cultura, creativos y sensibles ante el lenguaje poético, con un amplio conocimiento cultural y con la disposición necesaria para disfrutar la ficción literaria y la libertad expresa de poder leer cuando y como se desee (MEN, 2006, p. 26)

Con base en lo mencionado con anterioridad, se propone esta propuesta pedagógica desde la perspectiva de los *Estándares básicos de competencias en el área de lenguaje*, en lo que concierne a la educación básica secundaria (8° y 9°) y media (10° y 11°). Esta propuesta estará enfocada en dos de los factores fundamentales de este texto: la *Comprensión e interpretación textual y la Literatura*.

## Contexto institucional

El sistema educativo colombiano da cuenta de manera limitada de la literatura escrita por mujeres colombianas, por tanto, la siguiente propuesta está orientada a los estudiantes pertenecientes a los grados octavo, noveno, décimo y undécimo (educación básica y media). La propuesta está fundamentada en la importancia de la literatura en el proceso de formación de los educandos, específicamente en lo que concierne al desarrollo de su lenguaje, no dejando de lado los procesos de integración que pueden darse con otras áreas del conocimiento propuestas desde el Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

La siguiente propuesta está orientada a instituciones de carácter oficial o privado del país que estén interesadas en promover, a través de la literatura colombiana escrita por mujeres, procesos de pensamiento crítico y creativo en los educandos.

## Objetivos de la propuesta curricular

### Objetivos generales

- Desarrollar en los estudiantes de la educación básica y media, en Colombia, competencias que fomenten el conocimiento de la realidad social y cultural de su país a través de textos escritos por mujeres.
- Fomentar el pensamiento crítico teniendo como base los escritos de literatas colombianas.

### Objetivos específicos

- Promover la creatividad de los educandos a partir de la creación de textos que estén inspirados en las realidades socioculturales del país.
- Analizar las diferentes manifestaciones literarias de escritoras colombianas.
- Impulsar la comprensión y la interpretación de los textos escritos por literatas colombianas, con actitud crítica y capacidad argumentativa.

## Contenidos de la propuesta curricular

Teniendo en la cuenta los *Estándares básicos de competencias en el área de lenguaje* como la base principal de esta propuesta, se definen los contenidos de la siguiente manera. Cabe resaltar que estos se esbozan de manera general y que cada institución con base en sus necesidades institucionales y su currículo definiría la intensidad horaria, el tiempo de duración, las obras literarias y las actividades a realizar con los estudiantes.

### Octavo a noveno

#### Al terminar el noveno grado...

#### Literatura

Determino, en las obras literarias escritas por mujeres latinoamericanas y colombianas, elementos textuales que dan cuenta de sus características estéticas, históricas y sociológicas, cuando sea pertinente.



Para lo cual,

- Conozco y caracterizo producciones literarias de escritoras de la tradición oral latinoamericana y colombiana.
- Leo con sentido crítico obras literarias de autoras latinoamericanas y colombianas.
- Establezco relaciones entre obras literarias latinoamericanas y colombianas escritas por mujeres, procedentes de fuentes escritas y orales.
- Caracterizo los principales momentos de la literatura latinoamericana y colombiana escrita por mujeres, atendiendo a particularidades temporales, geográficas, de autor, etc.
- Identifico los recursos del lenguaje empleados por autoras latinoamericanas y colombianas de diferentes épocas y los comparo con los empleados por autores de otros contextos temporales y espaciales, cuando sea pertinente.
- Reconozco los aspectos socioculturales de la literatura escrita por mujeres en Colombia y Latinoamérica.
- Interpreto e identifico los imaginarios sociales de mujer, con base a obras de escritoras colombianas y latinoamericanas.

### **Comprensión e interpretación textual**

Comprendo e interpreto textos de escritoras colombianas, teniendo en la cuenta el funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación, el uso de estrategias de lectura y el papel del interlocutor y del contexto.

Para lo cual,

Elaboro hipótesis de lectura de diferentes textos de escritoras colombianas, a partir de la revisión de sus características como: forma de presentación, títulos, graficación y manejo de la lengua: marcas textuales, organización sintáctica, uso de deícticos, entre otras.

Comprendo el sentido global de cada uno de los textos que leo, la intención de quien lo produce y las características del contexto en el que se produce.

Caracterizo los textos de acuerdo con la intención comunicativa de quien los produce.

Analizo los aspectos textuales, conceptuales y formales de cada uno de los textos que leo.

Infiero otros sentidos en cada uno de los textos que leo, relacionándolos con su sentido global y con el contexto en el cual se han producido, reconociendo rasgos sociológicos, ideológicos, científicos y culturales.

## **Décimo y undécimo**

### **Al terminar el noveno grado...**

#### **Literatura.**

Analizo crítica y creativamente diferentes manifestaciones literarias del contexto universal.

Para lo cual,

- Leo textos literarios escritos por mujeres colombianas de diversa índole, género y temática.
- Identifico en obras de la literatura universal y literatura de mujeres colombianas el lenguaje, las características formales, las épocas y escuelas, estilos, tendencias, temáticas, géneros y autores, entre otros aspectos.
- Comprendo en los textos que leo las dimensiones éticas, estéticas, filosóficas, entre otras, que se evidencian en ellos.
- Comparo textos de diversos autores, temas, épocas y culturas, y utilizo recursos de la teoría literaria para enriquecer su interpretación.
- Reconozco los aspectos socioculturales de la literatura escrita por mujeres en Colombia y el mundo.
- Interpreto e identifico los imaginarios sociales de mujer, con base en obras de escritoras colombianas y del mundo.

## Comprensión e interpretación textual

Comprendo e interpreto textos de escritoras colombianas con actitud crítica y capacidad argumentativa.

Para lo cual,

- Elaboro hipótesis de interpretación atendiendo a la intención comunicativa y al sentido global del texto que leo.
- Relaciono el significado de los textos de escritoras colombianas que leo con los contextos sociales, culturales y políticos en los cuales se han producido.
- Diseño un esquema de interpretación, teniendo en cuenta el tipo de texto, tema, interlocutor e intención comunicativa.
- Construyo reseñas críticas acerca de los textos de escritoras colombianas que leo.
- Asumo una actitud crítica frente a los textos que leo y elaboro, y frente a otros tipos de texto: explicativos, descriptivos y narrativos.

## Resultados y conclusiones

El proyecto de investigación descrito a través de este artículo es el reconocimiento y la divulgación de la literatura femenina colombiana en dos ámbitos académicos: el primero, que correspondió a una ponencia en la ciudad de Buenos Aires, Argentina, en la cual se dio a conocer a las autoras y su papel en la transformación de la sociedad colombiana, incluso hoy en día. De igual manera, la publicación en las memorias del evento de las primeras Jornadas internacionales Cuerpo y violencia en la literatura y las artes visuales contemporáneas llevado a cabo en Buenos Aires, Argentina.

Como segundo resultado se plantea un esbozo de la propuesta curricular en el ámbito educativo colombiano, en donde tanto docentes como estudiantes analizarán y leerán literatura femenina como elemento trascendental para continuar construyendo nuevas propuestas educativas. Asimismo, se integrarán algunas obras en el canon literario propuesto para la formación escolar, con el objetivo de propiciar la lectura de obras escritas por literatas colombianas y resaltar su impacto en la construcción de la cultura.

A través de este artículo se resaltó la importancia de las literatas colombianas como eje fundamental, no solo en la transformación literaria de un país dominado y dirigido por hombres sino en una transformación encaminada en el ámbito social en el cual, a través del tiempo, se ha podido observar el papel relegado de mujeres colombianas y el olvido que estas han tenido en todas las esferas, particularmente en el ámbito literario. Mujeres que luchaban por abrirse camino en una sociedad machista y patriarcal, mujeres que infortunadamente quedaron olvidadas en un siglo y un tiempo específicos, pero que aún hoy poseen un papel preponderante de poder y transformación.

Las literatas colombianas se convirtieron entonces en esa voz no solo de aliento, sino de construcción de identidad y de lucha constante, abriéndose camino dentro de un grupo de élite en el que solo a los hombres se les permitía pensar, hablar y escribir. Escritoras que caminaban en una senda llena de obstáculos y dificultades, los cuales fueron el impulso para abonar el camino para las futuras generaciones de mujeres.

Es indudable el esfuerzo y determinación con los que mujeres como Marvel Moreno, Albalucía Ángel, Rocío Vélez de Piedrahíta y Emma Lucía Ardila lograron re-semantizar la identidad de la mujer. La cual que había sido claramente definida por la sociedad del siglo XX en un contexto cultural marcado por ideologías conservacionistas y orientadas a una mujer obediente, silenciada y oprimida, pero que fue tomando una forma liberal a través de palabras, textos, historias, entre otros, que fueron definiendo ese nuevo ser de mujer.

Es de esta manera como este texto pretendió mostrar la necesidad de leer a las literatas en su contexto, pues es así como podremos comprender y escuchar su voz de lucha, en un entorno donde la literatura masculina era la dominante. Leerlas en contexto significa conocer su historia, sus círculos sociales, familiares y académicos, además de comprender las dinámicas sociales y políticas de la sociedad colombiana en su época, con el fin de compartir con nuestros niños y jóvenes los logros que fueron cosechando paso a paso y a través de los años para generar e impulsar una sociedad equitativa e igualitaria en relación con el género.

Este texto no solo dio cuenta de la importancia de la literatura en el ámbito académico y educativo de un país marcado por ideologías masculinas, sino que busca de manera precisa dar y mostrar ese papel relevante y primordial de la mujer en los diferentes ámbitos que hacen parte de la sociedad colombiana. Se resaltó la importancia de “ser mujer”, de pensar como mujer y de

defender los derechos de muchas mujeres que aún conservan la esperanza de vivir en un país con “igualdad de género” y en donde se pueda pensar y hablar libremente sin tener miedo de ser juzgadas y acalladas.

Una propuesta académica y formativa de esta dimensión pretende fomentar no solo el reconocimiento y la divulgación de la literatura femenina en ámbitos escolares, en los cuales se construye y se forma la sociedad del futuro, sino que procura, a través de la literatura, lograr una transformación ideológica y un pensamiento crítico: un escenario escolar en el cual diferentes formas de pensamiento converjan y convivan en un mismo espacio y se logre que estas obras literarias no se queden apartadas en un tiempo específico de la historia colombiana, sino que sea su dinamicidad y adaptabilidad la que promueva la defensa y lucha por la equidad de género.

A través de esta propuesta, el ámbito escolar colombiano se verá beneficiado, puesto que textos como los de Marvel Moreno, Albalucía Ángel, Rocío Vélez de Piedrahíta y Emma Lucía Ardila, pueden ser abordados y analizados desde la integralidad y la trazabilidad que puede tener en diferentes áreas. La literatura de estas autoras es entonces una herramienta que no solo puede ser abordada desde el área de Lengua Castellana, sino que la riqueza de sus escritos permite que desde diferentes áreas se puedan abordar y fortalecer las capacidades humanas y competencias de los estudiantes del país.

Finalmente, la propuesta curricular esbozada propicia entonces un trabajo para la ciudadanía y para la mujer en un país que sufre de violencias de diverso tipo. Mujeres que son violentadas por evidenciar sus ausencias, por reclamar lo que por cultura y tradición se les ha negado a través de la historia, pero que logran rebelarse a través de la palabra, de su forma de vestir, de su forma de actuar, y en lo que concierne a esta propuesta, a través de la escritura.

## Referencias

- Ángel, D. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Estudios Filosóficos*, 7-7.
- Castagnino, R. H. (1968). *¿Qué es Literatura? Naturaleza y función de lo literario*. Nova.
- Cros, E. (2009). *La sociocrítica*. Arco Libros.

- Cuartas, J. (2006). *Marvel Moreno: treinta años de "escritura de mujer"*. Instituto Caro y Cuervo.
- Fallas, T. (2013). *Escrituras del yo femenino en Centroamérica: 1940-2002*. Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Fe, M. (1996). Notas sobre literatura femenina. *Política y Cultura*, (6), 169-171. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26700612>
- Giraldo, A. (1987). Los derechos de la mujer en la legislación colombiana. *Repertorio histórico de la academia antioqueña de historia*, 38 (250). [www.fundacionprogresamos.org.co/.../51-acerca-de-los-derechos-de-las-m](http://www.fundacionprogresamos.org.co/.../51-acerca-de-los-derechos-de-las-m)
- Jaramillo, M., Osorio, B. y Robledo, Á. (1995). *Literatura y diferencia. Escritoras colombianas del siglo XX*. Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. MEN. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-116042\\_archivo\\_pdf1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-116042_archivo_pdf1.pdf)
- Molano, E. (2007). El siglo XX colombiano: Cien años de progreso asombroso y de violencia sin fin. El siglo XX colombiano. *Credencial historia*, 172.
- Riera, C. (1982). Literatura femenina ¿Un lenguaje prestado? *Quimera*, (18), 9-12.
- Romero, J. (2011). *Latinoamérica: las ciudades y las ideas*. Siglo XXI Editores.
- Vergara, I. (1995). Escritoras colombianas: cocinando la historia. Texto y contexto, 194.

## **Capítulo 4**

### **Línea de investigación: Culturas y lenguas en contacto**

Esta línea busca promover espacios de investigación acerca de los fenómenos de contacto de lenguas y culturas, tendencias locales y mundiales acerca de aprendizaje, enseñanza y uso de segundas lenguas, así como estudiar los procesos de intercambios culturales en contextos locales y foráneos; indagar sobre los procesos de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas desde las perspectivas pedagógicas, curriculares y sociales; crear espacios de discusión sobre lo que significa hablar múltiples lenguas en el medio colombiano y cómo esto afecta el currículo y la formación docente. Se propone, además, explorar los diferentes contextos en los cuales las lenguas interactúan y los tipos de discurso que se generan alrededor de los intercambios culturales.

# Características del amor romántico reflejadas en la serie *Gossip Girl*: un análisis discursivo en torno a mitos y arquetipos sociales<sup>1</sup>

Sara Duque Velásquez\*

Andrea Pérez Zuleta\*

## Resumen

En el presente texto se usa el análisis crítico del discurso a la luz de Teun van Dijk con el fin de contrastar diálogos y escenas específicas contempladas en la serie de televisión norteamericana *Gossip Girl*, que responden a las particularidades e implicaciones que engloba el concepto de amor romántico dentro de los imaginarios colectivos de la sociedad; además, presentamos el concepto de pensamiento crítico a manera de propuesta metodológica con el objetivo de desarrollar una serie de concepciones que permitan vislumbrar las bondades de fortalecer en los estudiantes la capacidad de análisis de aquello que consumen cotidianamente en los medios de comunicación. Los imaginarios colectivos ganan un lugar en la sociedad en tanto se aceptan y reproducen simultáneamente por los sujetos, asimismo, el amor romántico y sus particularidades (mitos y arquetipos) se adhieren y se normalizan dentro de las dinámicas sociales. Se emplearon algunas teorías del análisis discursivo para examinar los diferentes tipos de discursos hallados en los diálogos de la serie y la intención de los mismos como un asunto sociocultural. Se encontró que gran parte de los mitos y arquetipos del amor romántico se ven plasmados en la serie *Gossip Girl*, sin embargo, debido a la normalización de los mismos, no es usual identificarlos y asumir posturas.

**Palabras clave:** análisis discursivo, imaginarios colectivos, amor romántico (mitos y arquetipos).

---

1 Este texto es uno de los productos del proyecto *Características del amor romántico reflejadas en la serie Gossip Girl: un análisis discursivo en torno a mitos y arquetipos sociales*, desarrollado en el semillero de investigación Lengua y Cultura.

\* Semillero de investigación Lengua y Cultura, Universidad Pontificia Bolivariana.



## Abstract

*In this text, we wanted to use discourse analysis according to Teun van Dijk in order to contrast dialogues and specific scenes contemplated in the North American television series Gossip Girl, which respond to the particularities and implications that the concept of romantic love encompasses within the collective imaginations of society. Furthermore, we presented the concept of critical thinking as a methodological proposal with the aim of developing a series of conceptions that allowed us to glimpse the benefits of strengthening in students the ability to analyze what they consume on a daily basis in the media. Collective imaginaries gain a place in society as long as they are accepted and reproduced simultaneously by the subjects, likewise, romantic love and its peculiarities (myths and archetypes) become normalized within social dynamics. We used some theories of discourse analysis to examine the different types of discourses found in the dialogues of the series and their intention as a sociocultural issue. We found that a large part of the myths and archetypes of romantic love are embodied in the Gossip Girl series, however, due to their normalization, it is not usual to identify them and assume positions.*

**Keywords:** *discourse analysis, collective imaginaries, romantic love (myths and archetypes).*

## Introducción

Los medios de comunicación y las plataformas digitales son las encargadas de reproducir series, novelas, películas, y cualquier otro tipo de contenido audiovisual, el cual fácilmente es de consumo masivo alrededor del mundo, para lo cual vale la pena poner de manifiesto que el éxito de muchas de estas producciones audiovisuales se debe a que presentan realidades o deseos muy populares para la sociedad de hoy. En el caso de las series o películas norteamericanas, que al año reciben miles de millones en ganancias y *rating*, además de numerosos premios por su evidente éxito, se afirma que la mayoría de las historias que se presentan apuntan a dinámicas de vida en las cuales se muestran finales felices y perfectos, no solo en lo referente a lo sentimental y a las relaciones amorosas, sino también a cumplimiento de metas económicas que parecen ser las mismas para todas las historias.

La serie televisiva *Gossip Girl* es una producción norteamericana que se estrenó en el 2007 y fue filmada principalmente en Nueva York. Pese a las fuertes críticas iniciales se convirtió en una de las series con la influencia más alta en la cultura de los y las jóvenes de la época; fortaleció el uso de los teléfonos inteligentes para la masificación de mensajes en línea y el uso de plataformas digitales (que incluso aún no habían adquirido la suficiente popularidad); y, por su renombrado estilo y moda, fue percibida por muchos de los críticos como una de las series con mayor presencia de *marketing* de moda. La serie no cuenta con una historia o contenido muy diferente al que comúnmente es presentado por los medios norteamericanos. La trama está basada en una *it Girl*, *Serena Van der Woodsen*, y una voz narradora que centra su atención en los chismes y la vida privada de los protagonistas, estilos de vida excéntricos y millonarios, decenas de romances, dramas familiares, *bullying*, acoso y todo lo anhelado en la belleza y la apariencia física, y el famoso estilo y sentido de la moda de *Sex in The City*.

De manera muy superficial, *Gossip Girl* no es más que otra de las tantas producciones audiovisuales norteamericanas que alcanza éxito y numerosos premios a escala mundial, sin embargo, los arquetipos representados por los protagonistas apuntan a algo mucho más interesante: el concepto de amor romántico y su normalización dentro de nuestras dinámicas sociales del entorno.

Este trabajo se centra entonces en utilizar el análisis crítico del discurso para ahondar en las distintas particularidades tanto de personajes como escenas que tienen relación con los mitos y los arquetipos del amor romántico, pero, no siendo esto suficiente para esta investigación y nuestra disciplina, se busca sugerir una propuesta metodológica y pedagógica que apunte a fortalecer el pensamiento crítico en los espacios educativos por medio del análisis cuidadoso de las producciones audiovisuales que tengan popularidad en el contexto de los jóvenes que asisten a la escuela.

El pensamiento crítico, según Chrobak (2017), es un proceso de pensamiento que implica la evaluación analítica de unas situaciones determinadas. Por tanto, pensar críticamente hace posibles mejores desempeños y logros más significativos, en la medida en que, a la vez que vigorizan la creatividad, potencian las habilidades para resolver problemas y tomar decisiones. Por tal razón es fundamental traer a colación el concepto de pensamiento crítico en la escuela, puesto que, en términos de este trabajo, es fundamental promover mejorías en los procesos educativos que, por su misma naturaleza, cumplen un rol importante en la formación de los estudiantes y, además, permiten que

se fortalezcan los procesos de interacción y de aprendizaje con todo aquello que está presente en los contextos.

## 1. Análisis crítico del discurso según Teun van Dijk

Para este trabajo se expondrá el análisis crítico del discurso (ACD) a la luz de Teun van Dijk como herramienta para analizar la serie escogida. Con el fin de explicar en qué consiste el ACD, comenzaremos con una breve biografía del lingüista que nos servirá como soporte teórico en la parte de análisis de este trabajo. Teun Adrianus van Dijk es un lingüista, analista del discurso y profesor, nacido el 7 de mayo de 1943, en Naaldwijk, Países Bajos. Estudió Lengua Francesa y Literatura en la Universidad Libre de Ámsterdam y Teoría de la Literatura en la Facultad de Letras de la Universidad de Ámsterdam, donde también obtuvo su título de doctorado en Lingüística. A lo largo de su vida ha sido profesor en universidades como las de Bielefeld, Puerto Rico, Autónoma de México, Colegio de México, Campinas, Recife, Río de Janeiro y Pompeu Fabra.

De las obras escritas por van Dijk, usaremos como el análisis del presente trabajo: *Texto y contexto* (1980), *El análisis crítico del discurso* (1999) y *Discurso, poder y cognición social* (1994). Para comenzar, van Dijk (1999) define el Análisis Crítico del Discurso como:

Un tipo de investigación analítica sobre el discurso que estudia primariamente el modo en que el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos, y ocasionalmente combatidos, por los textos y el habla en el contexto social y político. El análisis crítico del discurso, con tan peculiar investigación, toma explícitamente partido, y espera contribuir de manera efectiva a la resistencia contra la desigualdad social. (p.24).

La definición previamente expuesta nos será muy útil para analizar la serie, ya que, como afirma van Dijk, esta herramienta estudia el modo en el que se practica el abuso de poder, el dominio y la desigualdad en el contexto social y político, y, en *Gossip Girl*, se ven ejemplificadas muchas situaciones en las cuales las personas de clase alta abusan de su poder y someten a los de la clase media-baja. Además, la desigualdad es una constante en la serie, pues los que no pueden acceder a la educación privada, o acceden becados, son tratados como inferiores y son excluidos por ciertos personajes clasistas.

Con respecto a lo anterior, es posible vislumbrar la relación que plantea van Dijk (1980) en su obra *Texto y contexto*, entre el discurso y la influencia que tiene en las dinámicas tanto sociales como políticas. Por tanto, se plantea un modo de problematización que engloba problemáticas como la desigualdad o el abuso de poder y la reproducción de las mismas dentro de la sociedad. Además, se hablará de la reproducción de los imaginarios colectivos del amor romántico en la sociedad reflejados en la serie.

Por otro lado, un grupo de estudiantes investigadores de la Maestría en Lingüística de la Universidad del Valle transcribieron las grabaciones de una serie de conferencias que dictó el lingüista allí mismo. A la compilación de estas conferencias se le dio el nombre de *Discurso, poder y cognición social* (1994). Como mencionamos anteriormente, para esta tesis utilizaremos solamente la primera conferencia, llamada *Análisis Crítico del Discurso*, en la cual van Dijk afirma que los grupos dominados solo tienen acceso pasivo a una amplia variedad de discursos, es decir, pueden obtenerlos, pero no pueden participar en ellos. Por ejemplo, no pueden escribir en un periódico, sin embargo, lo pueden leer. Lo afirmado anteriormente se ve claramente representado en *Gossip Girl*, ya que quienes pertenecen a la élite tienen el poder de crear o acallar escándalos en la prensa para limpiar su imagen o dañar la de sus enemigos.

También en esta conferencia se habla del control sobre la entonación, en el cual se ve cómo hay personas que abusan de su poder *gritando* y personas que no necesitan gritar para mostrar su poder. En *Gossip Girl*, Blair, uno de los personajes principales, nos sirve como ejemplo para la primera situación, puesto que su carácter de mandamás hace que grite cuando quiere que alguno de sus caprichos se cumpla. Además, ella puede ser ofensiva con quienes son inferiores a ella y termina siempre abusando de su poder. Por otra parte, en la segunda situación está Chuck, quien, al igual que Blair, tiene mucho poder y pertenece a la élite, pero no necesita alzar su voz para que sus órdenes se cumplan de manera efectiva.

Con todo lo dicho anteriormente sobre el Análisis Crítico del Discurso y sobre la serie *Gossip Girl*, pretendemos también demostrar que en la academia se puede ver y analizar cierto contenido desde un punto crítico. No necesariamente se tienen que utilizar los contenidos audiovisuales o los libros tradicionales para dejar alguna moraleja, sino que también se puede usar algo que a los estudiantes les llame más la atención y puedan aprender a consumir

esos contenidos de manera crítica y consciente. A continuación, pasaremos a profundizar en los conceptos de “imaginarios colectivos” y “amor romántico”.

## 2. Imaginarios colectivos

En este apartado nos enfocaremos en dejar claro que el concepto de imaginario colectivo develado en este texto tiene su origen en el amor romántico. Si bien este último engloba nociones como el culto a la virginidad, las relaciones heterosexuales y la validación del sexo a través del matrimonio, los imaginarios colectivos que están latentes en las sociedades son infinitos y diferentes disciplinas están encargadas de estudiarlos. En este trabajo nos inclinaremos a los imaginarios colectivos relacionados con el amor romántico y con sus vertientes, de tal forma que puedan contrastarse con lo evidenciado en la serie *Gossip girl*, tanto en los personajes como en algunas escenas.

La capacidad de raciocinio que nos permite a los seres humanos crear y albergar una infinidad de símbolos en nuestro inconsciente es una facultad que otorga al ser humano la posibilidad de elaborar imaginarios que, determinados por la cultura, por el contexto y por la sociedad, adquieren la característica de “colectivos” los cuales son, entonces, no solo imaginarios permeados por el contexto, sino, también, adoptados por la comunidad en general y replicados en las distintas prácticas cotidianas.

Dicho de otra manera, en palabras de Villar y Amaya (2010):

Se comprende por imaginario todo aquello que nace y vive en la mente del ser humano y se traduce en la conducta, y en elementos y manifestaciones físicas y culturales. Cuando los imaginarios son aceptados por una colectividad se vuelven imaginarios colectivos, y de la misma manera se representan colectivamente (p.17).

Con respecto a lo anterior, vale la pena apuntar a que la sociedad y la cultura cumplen un rol fundamental en la construcción y en la reproducción de imaginarios hegemónicos, en la medida en que una vez son aprehendidos por las personas, su reproducción es casi inevitable y, consecuentemente, atraviesan y transforman las costumbres y dinámicas sociales y culturales de una comunidad.

Conforme con lo anterior, Rifo (2016) se refuerza la visión que apunta a que los imaginarios colectivos o sociales, como él los denomina, adquieren su razón de ser en la sociedad y en el tiempo:

Los imaginarios sociales tienen la capacidad de intervenir en las diversas estructuras sociales, incluso estos tienen una fuerza capaz de unificar a la sociedad, gracias al todo poderoso universo simbólico. En complemento se desprende también que los imaginarios sociales no pueden existir de manera separada, sino que deben estar en una constante correlación, en disputas, ajustes y transformaciones que se adecuan al momento sociohistórico por el que se atraviesa, ya que la sociedad solo puede existir en este soporte imaginario de los cuales, querámoslo o no, todos sus miembros participan. (p. 65).

### 3. Amor romántico

Primero es fundamental definir el amor romántico desde una perspectiva histórica. Para llevarlo a cabo, traemos a colación la obra *El Banquete* de Platón. En este texto, Aristófanes afirma que eran tres los sexos de una antigua naturaleza humana: la mujer, el hombre y el andrógino. La mujer estaba conformada por dos sexos biológicos femeninos, el hombre por dos sexos biológicos masculinos y el andrógino por uno femenino y uno masculino. Cada uno tenía las partes de su cuerpo repetidas. Un día, Zeus los castigó tras su intento por invadir el monte Olimpo y los dividió a todos en dos. Desde ese momento, todos los seres humanos están destinados a buscar su otra mitad. A esta necesidad de unión, Aristófanes la nombró "amor".

El amor romántico se puede entender como un conjunto de imaginarios colectivos que se han formado y reforzado a través de la literatura, el arte y la cultura, de ahí que, en la actualidad, los medios audiovisuales adquieran un rol hegemónico frente a la perpetuación de costumbres e ideologías. Para complementar lo expuesto anteriormente resulta interesante acoger lo planteado por Riffo (2016) con respecto a la cultura mediática, las películas y las particularidades allí presentes:

Cualquier contenido que se reproduce en los medios masivos está cargado de poderosas fuentes imaginarias que le dan sentido social y temporal al material exhibido [...] En los filmes existe una representación de los tiempos y contextos de la realidad y, a su vez, una construcción esencialmente imaginaria. En rigor, las películas son una cartografía diseñada para aprehender el mundo que nos rodea. En este espacio se encuentran las creencias, los estilos de vida y los modelos de hacer o actuar. (p.72).

Es claro, entonces, que los medios de comunicación cumplen un rol fundamental en la reproducción de imaginarios sociales que guardan relación con diversos temas y estilos de vida. Ahora, nos dispondremos a develar el tema central que le atañe a este trabajo: el amor romántico o el amor occidental.

El amor romántico, o también conocido como el amor occidental, tiene como eje fundamental las relaciones heterosexuales cimentadas en la entrega y la pasión, y en el alcance de la felicidad y la plenitud por medio de la unión con la persona amada que completa y satisface los deseos más profundos del ser: es un tipo de amor que perdura, incluso, después de la muerte. Dentro de sus distintas formas de validación, se halla el matrimonio y la procreación, y, por esto, además de buscar “la media mitad”, esta debe ser una persona con cualidades como “la bondad”, “la belleza” y la sumisión (esta última, principalmente en las mujeres). Nos gustaría hacer hincapié en algunas concepciones extraídas de distintos textos que ofrecen un panorama mucho más amplio con respecto a la noción de amor romántico y sus vertientes.

Irving (1992) argumenta lo siguiente:

El concepto de amor romántico –de manera particular en sus variedades benignas y optimistas, pero posiblemente también en sus aspectos pesimistas– contribuye a la fe decimonónica en la santidad tanto de la autorrealización como de la armonía interpersonal. (p.338).

Además, Foucault (1998), en su obra *Historia de la Sexualidad*, plantea que “la sexualidad es cuidadosamente encerrada. Se muda. La familia conyugal la confisca. Y la absorbe por entero en la seriedad de la función reproductora. En torno al sexo, silencio. Dicta la ley la pareja legítima y procreadora” (Foucault, 1998, p.9). En efecto, el imaginario que se arraiga dentro de las costumbres de la sociedad del siglo XIX plantea que el sexo debe ser validado por medio del matrimonio y se instaura en el colectivo social de la época victoriana, e incluso se mantiene hasta el día de hoy, la época de las nuevas generaciones y de la “libertad sexual”.

Según Bosch, E. (2007), citado en Marroquí, M. & Cervera, P. (2014), en el amor romántico las parejas suelen ser dependientes, se adaptan al otro y postergan sus propios asuntos porque el otro es su prioridad. También suelen perdonar y justificar cualquier tipo de maltrato en nombre del amor. Esto se relaciona con la creencia de que “el amor es ciego” y de que “el amor todo lo puede”, ya que permiten que se pase por encima de ellos con la justificación de que “lo hago porque te amo”. Otra característica es sentir desasosiego con tan

solo pensar en la ausencia de la otra persona, pues quien está en este tipo de relación no puede concebir la idea de vivir sin el otro, ya que, como se mencionó anteriormente, el uno completa al otro y solo así logran ser una unidad. Además, también se tiene la creencia de que el amor es para toda la vida y de que el matrimonio es hasta que la muerte los separe.

Por otra parte, el amor romántico es considerado por Ana Isabel Gorgas Berge (2016) en su artículo *El amor romántico como bestseller: lectura en clave feminista de Crepúsculo y Cincuenta sombras*, como “un problema sociocultural de nuestro tiempo que funciona como mecanismo de poder al servicio de un sistema heteropatriarcal que se opone hostilmente a las mujeres.” (p. 246). Además, Gorgas explica tres de los mitos del amor romántico: la media naranja, el príncipe azul y el flechazo amoroso, los cuales serán explicados y posteriormente ejemplificados.

#### 4. Mitos del amor romántico

Para comenzar, definiremos el concepto de mito a la luz de Bosch y Ferrer (2002), citados en Ferrer, V., Bosch, E. y Navarro, C. (2010), quienes afirman que:

Un mito es una creencia, aunque se halla formulada de manera que aparece como una verdad y es expresada de forma absoluta y poco flexible. Estas creencias suelen poseer una gran carga emotiva, concentran muchos sentimientos, y suelen contribuir a crear y mantener la ideología del grupo y, por ello, suelen ser resistentes al cambio y al razonamiento. (p.7)

Por otro lado, en el artículo de Ferrer, Bosch y Navarro, *Los mitos románticos en España*, se cita la definición de mitos románticos de Carlos Yela (2003): “son el conjunto de creencias socialmente compartidas sobre la supuesta ‘verdadera naturaleza’ del amor” (p.07). A esta definición, Ferrer, Bosch y Navarro añaden que al igual que en otros ámbitos, los mitos del amor romántico suelen ser ficticios, absurdos, engañosos, irracionales e imposibles de cumplir.

El amor romántico es un concepto que alberga muchas particularidades referentes a la manera en cómo los seres humanos concebimos la realidad y la vida en pareja. Muchas de estas tienen relación con diversas idealizaciones del tiempo, las personas, y las situaciones, el amor hasta la muerte, alcanzar sentido de la vida si se encuentra una persona que complemente la propia existencia y la perfección en un ser humano, son algunas de las concepciones



que serán expuestas por medio de los tres mitos que explica Gorgas (2016) mencionados anteriormente y que ampliaremos a continuación.

### 4.1 La media naranja

En primer lugar, está el mito de la media naranja, el cual adquiere sentido en la idea de un ser incompleto que busca a su otra mitad para poder alcanzar la plenitud, lo cual significa que una persona debe tener como fin buscar a otra para convertirse en “una sola”. Esto trae como consecuencia que el reconocimiento del otro se confunda con la posesión del otro –como afirma Mari Luz Esteban (2011), citada en Gorgas (2016)–. En consecuencia, con lo afirmado anteriormente, esta idea justifica los celos y hasta los aplaude, ya que, además de darse a entender que el otro es posesión suya porque sin él no se es una unidad, se tiene la creencia de que, si una persona no cela a su pareja, no la ama lo suficiente.

Reforzamos lo anterior, con lo vislumbrado en Irving (1992):

El concepto de amor sexual proporcionaba una meta erótica a la que podían aspirar todos los hombres y todas las mujeres. Implicaba la unicidad con un *alter ego*, su otra mitad. Un hombre o una mujer que compensara las propias deficiencias, respondiera a las inclinaciones más profundas de nuestro ser y se convirtiera posiblemente en la única persona con la que pudiéramos establecer una comunicación total. (p. 20)

Además, Ferrer, Bosch y Navarro (2010) argumentan que la aceptación de este mito podría llevar a un nivel de exigencia hacia la pareja excesivamente elevado, generando un riesgo de decepción por no cumplir con las expectativas o, por el contrario, de tolerancia o de esfuerzo excesivos por una de las partes para que la relación funcione sin que haya problemas. Esto puede además hacer que se desarrolle una dependencia afectiva.

### 4.2 El príncipe azul

Por otro lado, el mito del príncipe azul consiste en la idea de glorificar al hombre y mostrarlo como un salvador. Lo anterior no solo sostiene la idea de que la mujer se siente naturalmente atraída por un hombre, y que las relaciones no heterosexuales no son normalizadas ni tenidas en cuenta, sino que, además, da a entender que las mujeres son débiles, sumisas e insuficientes, y por ese

motivo necesitan de un hombre que las proteja, las defienda y vele por ellas todo el tiempo.

Para argumentar lo anterior, citamos a Kreimer (2012), quien en su texto *Las falacias del amor. ¿Por qué Occidente anudó amor y sufrimiento?*, apoya lo expuesto anteriormente bajo el argumento de que “la asociación entre amor y matrimonio –la idea de que necesariamente deben ir unidos– fue promovida por la Iglesia desde finales del siglo XIV” (Kreimer, 2012, p. 117). Desde luego, según Kreimer, el modelo de familia proclamado por la Iglesia en el contexto europeo reafirma un amor que se desarrolla en el trascurso de la vida en pareja y que, además, encasilla a todo contacto sexual no destinado a la procreación como pecado, de ahí que la posibilidad de amar y de contraer matrimonio sea solo posible para parejas heterosexuales y la homosexualidad se castigue y se juzgue como un pecado. Adicionalmente, teniendo en cuenta el énfasis en la procreación, la Iglesia insiste en que la virtud primordial de la mujer debe ser la sumisión y, por tanto, los anuncios matrimoniales en la Inglaterra del siglo XIX privilegiaban el buen carácter, la juventud, la belleza y la cultura.

#### 4.3 El flechazo amoroso

Finalmente, el mito del flechazo amoroso consiste en la idea de un amor repentino, inesperado y “verdadero”. Un amor a primera vista. Este amor es pasional e irracional, y no se transforma ni muere. Este mito se justifica en la idea de que el matrimonio dura para siempre. Esto trae como consecuencia la sumisión en la relación, pues, como se mencionó anteriormente en el mito de la media naranja, todo se justifica en el nombre del amor y se perdonan las faltas. Además, la idea de que el matrimonio dura para siempre hace que el imaginario de “hasta que la muerte los separe” permita que la pareja se sienta ligada eternamente aun cuando exista el deseo de separación.

### 5. Análisis discursivo de *Gossip Girl* en relación con los mitos del amor romántico

Para realizar el contraste de algunas escenas de la serie con aquello expuesto anteriormente sobre las características de los mitos, nos remitimos, inicialmente, a uno de los personajes principales: Blair Waldorf.

Blair Waldorf responde a todo lo reproducido por los imaginarios hegemónicos sobre el deber ser de las mujeres en un contexto en el cual el amor romántico cumple un papel fundamental. Tiene dinero, clase, es femenina, bella,

inteligente, modesta y siempre busca agradar a la sociedad, especialmente a los hombres con poder. Esta última característica nos permite ir a la trama de la serie en la cual Blair se enamora y obsesiona por un hombre desde el momento en que se da cuenta de que es integrante de la realeza de Mónaco. El hecho es normalizado en la serie porque además de vivir una aventura, Blair se ve envuelta en un cuento de hadas al tener que preparar su boda con dicho personaje. Esto responde indudablemente a lo afirmado por Alicia Pascual Fernández (2016) cuando dice que somos educados en el amor romántico, por lo cual es común que muchas mujeres, inconscientemente, prefieran y reafirmen su amor o atracción cuando se relacionan con hombres apuestos, con dinero, poder y que estén empeñados en complementarlas y salvarlas. Por tanto, se reafirma el imaginario de que las mujeres deben ser salvadas por príncipes azules. La serie da un paso más allá, y en lugar de poner todas estas características en un hombre del común, convierten en realidad el mito del príncipe azul y ponen en la pantalla toda una trama, un cuento de hadas que se hace realidad.

El mito de la media naranja es reproducido durante toda la serie, pues este es fundamental para que la serie se desarrolle. El amor eterno como producto de los flechazos amorosos (otro de los mitos tratados en este artículo), la obsesión y las relaciones intensas son un atractivo para los espectadores. Los protagonistas se ven envueltos en numerosas relaciones, y en cada una de ellas buscan complementarse de una manera profunda, sin embargo, toda gira en torno a un círculo vicioso que los hace volver a sus respectivas medias mitades y así fortalecer el mito de que el amor todo lo puede cuando este es vivido con la media naranja.

Estos imaginarios pueden parecer comunes e inofensivos, sin embargo, este tipo de discursos reproducen la idea de que el amor es eterno y que debe soportarlo todo, que los celos y el control de la libertad de la otra persona son actos completamente normales. Se fortalece un discurso que ejerce control y poder sobre el cuerpo y la libertad de las personas, especialmente de las mujeres, puesto que son ellas, en últimas, quienes sufren en su gran mayoría por violencia y opresión hacia sus cuerpos y su libertad.

## 6. Análisis discursivo de los arquetipos presentes en *Gossip Girl*

Con el objetivo de brindar soporte teórico, de manera muy breve presentaremos los elementos más importantes extraídos del texto de Carl Jung

sobre arquetipos e inconsciente colectivo. Para Jung (1970) se puede hablar de arquetipos como un término que permite “denominar los contenidos inconscientes y colectivos” que hacen parte de la conciencia de los individuos; además, se remite a Levy-Bruhl para explicar el concepto de arquetipo con el término que este último acuña: “*representaciones colectivas*, cuya función es, una vez siendo elementos inconscientes, transformarse como elementos conscientes que se transmiten por medio de la tradición en el colectivo.

Para comprender muchas de las características del amor romántico y su influjo en los imaginarios colectivos de la sociedad, es válido acudir a lo propuesto por Jung, en la medida en que la reproducción de los mitos del amor romántico se da gracias a que hacen parte de las concepciones culturales de Occidente, pues es aquí que adquiere su naturaleza hegemónica. Jung, afirma, además, que el arquetipo es naturaleza pura y genuina (se refiere a la naturaleza como aquello que existe indudablemente y está presente para los seres humanos) cuya función es mover al hombre a realizar acciones de manera inconsciente, tanto así que, son imperceptibles de manera consciente, pues este no piensa en ello. (p.154).

Resulta, por tanto, no solo importante, sino fundamental reconocer que muchas de las representaciones simbólicas y actos humanos están albergadas de manera inconsciente en nuestra mente, por lo cual pretender que se asimilen de manera natural resulta complejo, pues según Jung, los arquetipos preconscientes solo pueden ser apreciados de manera indirecta a través de sus efectos sobre las conductas conscientes. En otras palabras, si queremos identificar los arquetipos albergados en nuestra mente, debemos hacerlo a la luz de las distintas manifestaciones que se presentan en el ejercicio cotidiano de socialización y de relación con el resto de seres humanos y de situaciones, claro está, teniendo en cuenta el contexto específico al que queremos apuntar, el amor romántico, por ejemplo.

A continuación, presentaremos el análisis realizado con respecto a los dos personajes principales de *Gossip Girl*, Blair Waldorf y Serena Van der Woodsen. Utilizaremos algunos arquetipos presentes en el texto de Estés (2001) *Mujeres que corren con los lobos* y serán ejemplificados y contrastados con personajes de la serie. En esta obra, la autora Clarissa Pinkola explica arquetipos que responden a numerosas situaciones que tienen lugar en nuestra realidad a partir de las teorías del psicólogo suizo Carl Jung.

## 6.1 Primer arquetipo: "La mujer fiera"

Para explicar este arquetipo, la escritora comienza definiendo la palabra "fiera" desde su etimología, afirmando que se deriva del latín *fera*, que significa "animal salvaje", también hace referencia a que en el lenguaje común se entiende por fiera a un animal que solía ser salvaje, pero que se domesticó y posteriormente volvió a su estado indómito. Del mismo modo, hace un símil con las mujeres que se encontraban en un "estado psíquico natural" y que se vieron obligadas a pasar por un proceso de sumisión. Clarissa afirma que estas mujeres suelen tener momentos en los que su salvaje se vuelve a despertar y "experimentan un enorme impulso de resarcirse de las largas hambrunas y los largos exilios". Esto hace que ellas corran peligro gracias a su afán de acercarse a personas y objetivos que no son duraderos, ni "alimenticios", ni sólidos.

Serena Van Der Woodsen es la imagen sexual del programa, es presentada con las características del famoso estereotipo de "la rubia tonta". Esta chica es, entonces, rubia, alta, voluptuosa y delgada, amable, con clase, graciosa, de carácter dócil e ingenuo; este personaje mantiene las características de una esencia salvaje y libre, no obstante, estas particularidades de su personalidad la llevan a sufrir de diversos problemas emocionales: la adicción a las drogas, las fiestas, la promiscuidad y el desorden en su vida profesional y en sus estudios, son algunas de las consecuencias de llevar una vida libre y desligada de las exigencias y las expectativas de su familia.

Blair Waldorf es la imagen de la feminidad y la clase. Representa a una joven adinerada, con una gran inteligencia y una personalidad arrolladora, es de carácter fuerte e intenso, conservadora, posee convicciones y metas claras sobre su vida sentimental y profesional. Sin embargo, pese a su determinación y a su evidente rechazo por el estilo de vida de Serena Van der Woodsen, muchos de los sucesos de su vida se ven envueltos en escándalos debido al romance con uno de los personajes más rebeldes y desordenados (según las expectativas de las familias adineradas de la serie).

Ambas jóvenes reflejan una lucha persistente con todo aquello relacionado al estatus social, la imagen, la percepción de la sociedad sobre sí mismas y, sobre todo, con el tipo de hombres que eligen para complementar y fundamentar el valor de sus vidas. Este tipo de luchas no hacen parte de un programa de ficción, tanto mujeres adineradas como de clase media o baja deben enfrentarse eternamente a las exigencias y a los imaginarios reproducidos por la sociedad sobre el deber ser y es aquí entonces cuando el género femenino

se enfrenta a cambiar su rumbo y aceptar su carácter salvaje y libre. Es perfectamente normal salirse de las normas y de los estándares de la sociedad, pues las mujeres, por el hecho tan simple de ser seres humanos, tienen su propia identidad y libertad para decidir la manera en cómo quieren ser, amar, y relacionarse con el entorno.

Lo anterior, nos lleva entonces al siguiente arquetipo.

## **6.2 Segundo arquetipo. La simulación, el intento de ser buena, la normalización de lo anormal**

El arquetipo que responde a las características de una mujer que intenta ser buena y que normaliza lo anormal, no es más que la descripción de la mujer sumisa que pese a estar segura de que la situación o la persona con la cual mantiene una relación cercana (no precisamente sentimental) es peligrosa o simplemente incómoda para ella, continúa ahí porque debido a la repetición de actos y sucesos anormales, termina por normalizarlos, aceptarlos y aprehenderlos. Es allí cuando un imaginario adquiere el carácter de colectivo y de hegemónico. Para complementar un poco lo anterior nos remitimos nuevamente a Clarissa Pinkola (2001):

El hecho de ser buena, ordenada y obediente en presencia del peligro interior o exterior o con el fin de ocultar una grave situación de la psique o de la vida real priva a una mujer de su alma. La aísla de su sabiduría y de su capacidad de actuar. [...] las mujeres modernas padecen el mismo trastorno consistente en normalizar lo anormal. (p. 199).

Numerosas escenas de la serie *Gossip Girl* que involucran sucesos y relaciones románticas permiten vislumbrar la reproducción constante de este arquetipo. Tanto el personaje de Blair Waldorf como el de Serena Van der Woodsen responden de manera explícita a aquello que tiene relación con patrones y sucesos anormales que se toman como normales y se justifican porque si se cambian o se cuestionan ponen en peligro la estabilidad emocional y social de ambas.

## **Conclusiones**

Los discursos de poder se reproducen a través de personas con esta característica y apuntan a controlar conductas sociales que puedan desestabilizar la jerarquía y el control de la sociedad. Por tal motivo, este trabajo adquiere

sentido solo si se visualiza a partir de una mirada crítica, pues aquello que es presentado y expuesto de manera deliberada en los medios de comunicación nos afecta como sociedad.

Los contenidos audiovisuales que consumimos como sociedad repercuten en nuestras visiones y crean imaginarios que pueden ser normalizados, independientemente como se les considere; es aquí, entonces, cuando presentamos nuestra propuesta metodológica sobre el uso del análisis crítico del discurso en espacios educativos. La escuela cumple un rol fundamental en la reproducción de imaginarios sociales y es por esta misma razón que nuestra propuesta está encaminada a llevar a las aulas aquellos contenidos como películas, series, novelas, libros, entre otros, que son consumidos por los estudiantes, con el fin de que la educación brinde herramientas y fortalezca el pensamiento crítico.

Finalmente, consideramos importante dejar claro que antes de estudiar y analizar un texto o producción es fundamental desligar los juicios para que las herramientas discursivas brinden oportunidades, comprender y asumir las dinámicas de la sociedad, una vez esto sea posible, se podrá tomar una postura crítica frente a lo que consideramos válido o, por el contrario, anormal y ajeno a nuestras propias concepciones.

## Referencias

- Chrobak, R. (2017). El aprendizaje significativo para fomentar el pensamiento crítico. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12). [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.8292/pr.8292.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8292/pr.8292.pdf)
- Ferrer-Pérez, V. A., Bosch, E. & Navarro-Guzmán, C. (2010). Los mitos románticos en España. *Boletín de psicología*. 7-31. <https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N99-1.pdf>
- Foucault, M. (1998). *Historia de la Sexualidad I. Voluntad del Saber*. Siglo XXI Editores.
- Gorgas, A. (2016). El amor romántico como bestseller: Lectura en clave feminista de Crepúsculo y Cincuenta sombras en M. Blanco y R. San Segundo (Ed.), *Investigación Joven con Perspectiva de Género* (pp.245-265). [https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/23966/investigacion\\_joven\\_2016.pdf?sequence=1#page=245](https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/23966/investigacion_joven_2016.pdf?sequence=1#page=245)

- Irving, S (1992). *La naturaleza del amor - Cortesano y Romántico. Volumen II*. Siglo Veintiuno Editores.
- Jung, C. (1970). *Arquetipos e inconscientes colectivos*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Kreimer, R. (2012) Las falacias del amor. ¿Por qué Occidente anudó amor y sufrimiento? Edad Media: amor y matrimonio. Ediciones Anarres.
- Marroquí, M. & Cervera, P. (2014, 12 de mayo). Interiorización de los falsos mitos del amor romántico en jóvenes. *Radiocrea*. 3(20). <https://digibug.ugr.es/handle/10481/32269>
- Pascual Fernández, A. (2016). Sobre el mito del amor romántico. Amores cinematográficos y educación. *Dedica. Revista de educação e humanidades*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5429358>
- Estés, C. (2001) *Mujeres que corren con los lobos*. Ediciones B.
- Platón. (1996). *El banquete*. Icaria Literaria.
- Riffo, I. (2016). Una reflexión para la comprensión de los imaginarios sociales. *Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*. 7(1). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449846022006>
- Teun A, Van Dijk. (1999). *El análisis crítico del discurso*. Anthropos.
- Teun A, Van Dijk. (1980) *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Cátedra.
- Villar, M. & Amaya, S. (2010). Imaginarios colectivos y representaciones sociales en la forma de habitar los espacios urbanos. Barrios Pardo Rubio y Rincón de Suba. *Revista de Arquitectura*, 12, 17-22. <https://www.redalyc.org/pdf/1251/125117499003.pdf>



# Capítulo 5

## Línea de investigación: Oralidad, lectura y escritura

Se propone **estudiar la oralidad, la lectura y la escritura, en conjunto y de forma analítica, desde diferentes perspectivas teóricas y disciplinares**, con el fin de apoyar programas profesionales y de posgrado, ejecutar iniciativas de investigación, hacer transferencia de conocimiento y continuar enriqueciendo la base teórica del grupo en el marco de sus intereses.

# Oralidad y poder: un diálogo sociocrítico<sup>1</sup>

Juan Eliseo Montoya Marín, Ph.D.\*

Julián Bedoya\*

## Resumen

La oralidad reviste tal importancia que una amplia porción de la realidad está construida sobre ella. No obstante, pertenece a un segmento casi olvidado por los estudios de la comunicación y la sociolingüística. Este texto es una reflexión investigativa, desde una perspectiva sociocrítica, acerca de algunos rostros del discurso oral y su relación con el poder, más allá de las miradas tradicionales que reducen la oralidad a la tradición oral de poblaciones ágrafas, al hecho de hablar o a una habilidad comunicativa exclusiva del enunciador; su factura surge de revisión bibliográfica y entrevistas semiestructuradas con expertos. El propósito de esta comunicación es alimentar la discusión académica en torno a la oralidad, proponer aristas para la reflexión sociolingüística y claves pedagógicas. Emerge de la investigación "Estudio de viabilidad y factibilidad para diseño de maestría en oralidad, lectura y escritura" (radicado interno 194C-06/18-50) del Grupo de investigación Lengua y Cultura de la UPB Medellín.

**Palabras clave:** Oralidad, poder, sociocrítica, persuasión, justicia, identidad, sociolingüística.

## Abstract

*Orality coats such importance that a wide portion of reality is built on it. However, it belongs to an almost forgotten segment by the communication studies and sociolinguistics. This article is a research reflection from a socio-critical perspective, about some faces of oral discourse and its relation with power, beyond the traditional views that reduce orality to the oral tradition of non-graphic populations, to the act of speaking or an exclusive communicative ability of the enunciator; its Invoice arises from a bibliographic review and semi-structured interviews with experts. The purpose of this communication is to feed the academic discussion about orality, to propose edges for sociolinguistic reflection and pedagogical keys. It emerges from the research "Feasibility and*

---

1 Este texto es uno de los productos del proyecto de investigación Estudio de viabilidad y factibilidad de un programa de maestría en oralidad, lectura y escritura (UPB).

\* Semillero de investigación Lengua y Cultura, Universidad Pontificia Bolivariana.

*viability study for the design of a master's degree in orality, reading and writing" (internal filing 194C-06 / 18-50) of the Language and Culture research group of the Pontificia Bolivariana University Medellin.*

**Keywords:** *Orality, power, socio-criticism, persuasion, justice, identity, sociolinguistics.*

## Introducción

Desde tiempos inmemoriales, la comunicación ha sido el bastión y principio para la construcción de la civilización y el mundo como lo conocemos, “el lenguaje nació para dar respuesta a la necesidad imperiosa de las personas de comunicarse, y esto daba lugar a la posibilidad de organizarse socialmente y convivir en grupo” (García Robles, y otros, 2014 pág. 67). La comunicación mediante la oralidad, por su parte, le ha permitido al hombre, a través de los años, progresar en los aspectos sociales y económicos, pues “es el primer sistema comunicativo que adquiere el individuo dentro de esa actividad semiótica compleja que es la producción textual y discursiva.” (Mostacero, 2004 pág. 54).

La oralidad ha abierto la puerta a la comunicación entre los distintos grupos sociales generando estrategias y oportunidades de progreso e integración, como lo afirma Bourdieu: “el lenguaje es el primer mecanismo formal cuyas capacidades generativas no tienen límites. No existe nada que no se pueda nombrar y se puede nombrar la nada” (Bourdieu, 1982 pág. 17). Por esta razón en este artículo se piensa la oralidad desde una perspectiva sociocrítica, porque no solo se trata de una capacidad, de una habilidad o de un recurso, sino de un universo de posibilidades que se eleva o se abre a través de la palabra, la cual tiene una ubicación y un contexto claros y precisos. Pero también porque el sujeto que pronuncia dichas palabras está revestido de una identidad y de un rol social que marca un elemento fundamental en cuando a las fuerzas ilocutiva y perlocutiva de su discurso (Searle, 1994). Establecer la relación entre oralidad y poder es plantear un diálogo entre lo que ocurre en el sujeto antes de que pronuncie las palabras y al momento de hacerlo, y lo que ocurre en el contexto donde dichas palabras son pronunciadas, dado el estatus de quien habla. No puede interpretarse ni entenderse lo dicho sin el sujeto que lo dice, ni al sujeto que habla sin el contexto en el que lo hace. Esta relación dialógica va más allá de la semántica y la sintaxis.

El filólogo norteamericano Walter Ong (1987) distingue dos tipos de oralidad: la oralidad primaria, que corresponde a una lengua oral dentro de una sociedad sin escritura, y la oralidad secundaria, que define a una lengua hablada dentro de una sociedad que posea la escritura, pero no la necesita como soporte de la memoria colectiva, ya que ese papel lo desempeña la escritura. Este autor, a partir del estudio de trabajos sobre la obra de Homero, ha planteado lo que llama psicodinámicas de la oralidad. Algunas dan cuenta de elementos importantes para construir la tarea alfabetizadora que sigue siendo hoy posibilitar a las personas expresar por escrito su palabra. La oralidad, aunque tiene un poder, no subordina la expresión del mundo interior al conocimiento de la escritura, ya que es cercana a la vida cotidiana de los sujetos y recoge, tan democráticamente como la muerte, las formas tradicionales y familiares de expresión y participación, y no depende de niveles de formación, condiciones físicas especiales, encasillamientos socioeconómicos ni creencias religiosas.

## ¿Puede entenderse la oralidad sin la escritura?

Vilén Flusser (1994) plantea diferencias antropológicas, psicológicas y sociales entre el gesto de hablar (pág. 41) y el de escribir (pág. 31). Ahora bien, hablar no es solo producir un sonido articulado, comprensible e interpretable por los demás, en una lengua específica, y la escritura, por su parte, no se reduce a garabatear líneas en una superficie receptora de tal suerte que dichos dibujos correspondan con sonidos que configuren palabras cuyo significado también es social. La oralidad primaria, por ejemplo, se sustenta en la intercomunicación oral directa entre las personas, y “lo hace desde el punto de vista verbal, cognitivo y neurolingüístico” (Mostacero, 2004 pág. 54). Pero, al mismo tiempo, se trata de la expresión del propio ser de quien habla y de la construcción de un mundo que emerge en la realidad solo por el lenguaje. Por esta razón la escritura no puede manifestar en su totalidad el ejercicio oral, como lo desarrolla M. Salas (2008. Pág. 14), ni diferentes formas de comunicación no verbal pueden llegar jamás a reemplazar la oralidad como instrumento principal de conexión y, a veces, de manipulación y control entre seres humanos.

Charles Darwin declara en *El origen de las especies* (2014) que el ser humano tiende naturalmente a hablar, pero no tiende naturalmente a escribir. La escritura se aprende como una técnica, mientras la oralidad se adquiere espontáneamente en la interacción humana. Quizás la forma más actual de encarnar esta caracterización se encuentre en los chats o conversaciones mediadas por la tecnología, donde la escritura pareciera ser emulación de la oralidad, lo cual podría hacernos creer, de forma equívoca, que la oralidad requiere de

la escritura para estar plena. Si bien se trata de dos procedimientos ligados al ámbito comunicativo en calidad de habilidades, no es menos cierto que cada una se vale por sí misma y que adquiere sentido renovado en cada momento y en cada contexto, pues son dinámicas, cada una en su universo: la oralidad en el de la comunicación y la interacción social sincrónica, la escritura en el de la gramática y la comunicación reglada en la diacrónica.

La oralidad se entiende como una habilidad lingüística que no se reduce a la habilidad lingüística. Esta paradoja se explica en cuanto la comunicación oral constituye, por ejemplo, en términos políticos, el ejercicio de la libertad y la ciudadanía; en términos psicológicos, la expresión del universo interior; en términos espirituales, la posibilidad de establecer contacto con la idea de trascendencia; en términos legales, la expresión de una norma que nos permite convivir; en términos pedagógicos, la posibilidad de construir conocimiento. La oralidad facilita la formación y la transformación de la identidad, por lo que hace parte del desarrollo humano. El humanismo emerge en la oralidad. De hecho, el desenvolvimiento mayoritario de la humanidad ha sido exclusivo o predominantemente oral hasta comienzos del siglo XX ( Monsonyi, 1990 pág. 7).

Se puede afirmar que la estructuración del pensamiento se produce gracias a la oralidad, ya que es la lengua la que estructura una forma de razonar; y no accedemos a la lengua mediante la escritura, sino a través de la oralidad. El hecho de hablar crea sentido. La psicolingüística y la sociolingüística surgen por la necesidad de comprender esta doble dinámica de la lengua oral y las formas de ser unidas a ella, lo cual supone una tarea ineludible para ellas.

## El discurso oral y su fuerza perlocutiva

Toda comunicación oral se encuadra en la categoría de expresión oral. Pero existe un segmento de esta expresión oral que tiene una intención, además de respetar la estructura discursiva propia de la lengua. A esta intención se le estudia como fuerza ilocutiva, es decir, la fuerza significativa que lleva la expresión, la carga intencional y simbólica que pone en ella el emisor. Adicionalmente, el discurso se distancia de la simple expresión oral en cuanto encarna una estructura enunciativa propia, reglada como la escritura. En este sentido habla y oralidad no son la misma cosa: hablar es oralidad, pero oralidad no se reduce al habla. Siempre hay un sujeto que se reconoce a sí mismo en la oralidad, un discurso que se produce para un destinatario con una intención, un contenido que encierra conocimiento.

En esta perspectiva social es que se construyen los relatos comunitarios generadores de la identidad, que, a su vez, contribuyen y promueven el surgimiento de la cultura, ya que los primeros esbozos de la cultura emergen solo ligados a la lengua, principalmente oral, en contextos muy cercanos a la naturaleza, y, en algunos contextos diversos, en la camisa de otra tecnología, posteriormente escrita. Olson y Torrance (1991) opinan que “el ser humano natural no es escritor ni lector, sino hablante y oyente. Esto debe ser tan cierto para nosotros hoy en día como lo era hace siete mil años” (pág. 37). Aunque probablemente se hace más evidente hoy cuando reflexionamos sobre ello. En palabras del profesor Juan M. Serna (2019) “la tradición oral consta de que no hay un registro escrito, sucedió con las culturas ágrafas, que, aunque no tenían escritura, sí tuvieron literatura y, aunque parezca un contrasentido, el sentido de literatura es la estética del idioma”,

Los ideales de belleza en cada sociedad, incluidos los ligados a la lengua, son subjetivos y se comunican regularmente de forma oral: juglares, sabedores o trujamanes contaban historias, relatos o canciones sin la necesidad fehaciente de escribir, con lo cual se construía una identidad personal y común arraigada igualmente en el corazón de cada persona con lo que se garantizaba la ligazón y la consistencia de la comunidad. “Desde la perspectiva del proceso evolutivo, la escritura en cualquier etapa de su desarrollo es un fenómeno advenedizo, un ejercicio artificial, una obra de la cultura y no de la naturaleza impuesta al hombre natural” (Olson , y otros, 1991 pág. 37).

Se podría entender esta definición como la parte más sensible de la oralidad en relación con la libertad y la naturaleza: la oralidad permite al ser humano su propia construcción y progreso, pero también su destrucción y condena, debido a las implicaciones que puede tener el acto oral cuando se ejerce de manera hostil, generando conflictos de los que se pueden suscitar situaciones adversas y peligrosas. En este sentido Pierre Bourdieu opina que:

Todo acto de habla es una concomitancia de series casuales independientes: por un lado, las disposiciones, elaboradas socialmente, del *habitus* lingüístico, que implican cierta propensión a hablar y a decir determinadas cosas (interés expresivo) y cierta capacidad de hablar definida al mismo tiempo como capacidad lingüística de producir infinitos discursos gramaticalmente conformes y como capacidad social que permite usar adecuadamente esta competencia en una situación determinada. (Bourdieu, 1982 pág. 12).

De esta manera sugiere que la oralidad debe ser empleada a la altura del contexto donde se desarrolla, teniendo en cuenta los diferentes factores que lo componen, tales como el receptor, el lugar y el momento.

Hablar o producir oralmente es un ejercicio lingüístico, una habilidad lingüística. Pero, cuando nos preguntamos profundamente por la oralidad nos estamos preguntando por un sujeto político que habita el lenguaje y ejerce la oralidad. Surgen, entonces, preguntas de análisis: ¿quién es el que habla? ¿cuál es su función social en medio de lo que simbólicamente representa el discurso oral? ¿a quién se le habla?, ¿cuál es la intención?, ¿cuál es el contenido?, ¿dónde radica la importancia de lo que se dice?, ¿cuál es la posición y el rol del emisor?, ¿en dónde radica la autoridad de quien habla?, ¿posee la autoridad para hacerlo?

El juego de poder que existe en relación con la oralidad y el discurso permea las distintas esferas de la sociedad en la que, de acuerdo con la posición social o papel en una comunidad, se debe emplear con adecuación la oralidad, de tal suerte que el discurso esté revestido de seriedad, destreza, pertinencia y conocimiento. “La buena expresión oral se considera una habilidad necesaria para el desarrollo de algunas profesiones y también de algunas actividades relacionadas con responsabilidades políticas o cargos directivos en grandes empresas.” (Sanz Pinyol, 2005 pág. 7), es decir, el médico, el docente, el abogado, el cura, el periodista o el alcalde perdería toda credibilidad si su ejercicio de oralidad no muestra o genera la confianza necesaria para que el receptor se convenza del conocimiento que posee y de la autoridad que lo reviste para producir su discurso. En ese sentido, Bourdieu (1982: 22) considera que, en el territorio jurídico de una determinada autoridad política, la oralidad contribuye a la autoridad que ejerce su dominio, es decir, que existe una imagen de poder ligada a la oralidad del individuo que la ejerce.

Por su parte, en el ámbito educativo el poder se ejerce a través de la oralidad y, así, esta se reviste de autoridad. “La palabra, la voz, el gesto, es decir la comunicación oral es uno de los instrumentos más importantes de que disponen los maestros” (Balaguer Fàbregas, y otros, 2015 pág. 131), no tanto para transmitir enseñanzas sino para la construcción mediada de conocimiento. De esta manera, los estudiantes, al escuchar a sus profesores, revestidos con la autoridad de su rol, al llegar a sus hogares incluso osan sospechar de los conocimientos de sus padres y allegados cuando sus discursos, que no están amparados por el poder de que esta investido el maestro, no coinciden con los de aquél. Paradójicamente, es común comprender la oralidad en escenarios

académicos “como una manifestación de lo humano que carece de representatividad, potencia académica y carácter identificador social y cultural, lo que la confina a una condición secundaria y dependiente de la escritura” (Montoya Marín, y otros, 2019 pág. 471).

Unido a ello, está el efecto del ejercicio de la oralidad en los destinatarios o enunciatarios que se transforman simbólicamente: “los declaro marido y mujer” (dice el cura o el juez y dejan de ser solteros para ser un matrimonio); “tiene cero” (dice el profesor y se comprende reprobada la materia); “tiene gastroenteritis y debe someterse a este procedimiento médico” (dice el médico y se constituye en una orden indiscutible); “queda detenido” (dice el policía y, automáticamente, el sujeto deja de ser libre y comienza a estar preso); “inocente” (dice el juez, y la persona objeto de dicho epíteto se quita de sus hombros el peso de la culpa y el temor del castigo). Todo discurso oral pronunciado por un sujeto que desempeña un rol específico y tiene una autoridad socialmente reconocida genera una transformación real en los sujetos a quienes se dirige dicho discurso. La comunicación oral, en sí misma, no está revestida de este poder, aun cuando pudiera tener una intención específica, es decir, esas mismas expresiones pronunciadas por otras personas sin la investidura mencionada no producen el mismo efecto en los destinatarios, si es que producen alguno, y, de cualquier manera, no los transforman. El rol reconocido socialmente y la autoridad conferida a un sujeto potencian o le ponen límites al alcance de los efectos o cambios procurados por el discurso.

## Oralidad y poder

Es común oír hablar, principalmente, a los de más edad del poder de la palabra y de la disposición ética y cívica que había antaño para respetarla. La oralidad implica la capacidad de analizar y la responsabilidad de conocer el ámbito de todo el sentido que se produce mediante la enunciación. No es necesario ponerla por escrito para que surta el poder que se le confiere a ella y a quien la pronuncia. En el ejercicio profético de los pueblos antiguos, como Israel, se comenzaban los discursos diciendo: Shemáh (escucha), Israel; los poemas homéricos inician: “¡Canta, musa, ...!”; las narraciones (para infantes y adultos) se construyen en el marco de la oralidad: “Érase una vez... quizás en un pueblo muy lejano...”, expresiones en las que se suscita siempre la necesidad de la enunciación para la construcción del escenario real o ficticio, material o simbólico que se desea o se requiere. Cada una de estas expresiones, como las que se mencionaban en el acápite anterior, llevan en sí la autoridad de quien las profiere. Pero en este caso, a diferencia del anterior, la fuerza perlocutiva,



es decir, el efecto que produce la enunciación oral en otros está relacionado con una función social y no necesariamente con un rol particular del sujeto que habla. El sencillo acto de confesarse ante un sacerdote, reconociendo las propias culpas con la intención de obtener el perdón por ello (y por el arrepentimiento) tiene un poder sanador y catárquico indiscutible, así como tiene poder el sello con el cual el sacerdote le perdona sus faltas. Así como el poder no se tiene, sino que se ejerce, así la oralidad no se utiliza, sino que se habita. No puede escaparse de ello.

En la actualidad en Colombia los procesos de justicia, verdad y reparación, producto de los acuerdos de paz de 2016, están tomando el modelo del confesionario para producir una verdad que valga la pena ser contada y recordada, y que permita a los afectados por el conflicto recobrar algo de tranquilidad y de paz interior. Con ello se reconoce que todo discurso oral tiene el poder que se le otorga al discurso mismo, afincado en la veracidad, la completitud, la intencionalidad, la bondad, en fin, el lenguaje crea los mundos que se desea habitar. Además, ese mismo discurso se reviste de la autoridad de quien lo profiere, de la cual depende también la suya, y que le confiere el rango de verdad. Aun las palabras espontáneas, ingenuas o familiares que se pronuncian alguien pueden ser interpretadas con un peso semántico atribuido que, de suyo, podrían no tener.

Un escrito sobre la relación entre oralidad y poder siempre termina en la discusión sobre el lenguaje político y el peso jurídico del lenguaje legal. Quizás podemos reconocer que es en el ámbito de los poderes públicos donde se ve de forma más expedita esta relación. Pero, sin caer en engaños, la relación entre lenguaje y poder se da en toda comunicación oral cuyos interlocutores ostenten diversos roles, por ello se alude de forma separada, en acápites diferentes para efectos analíticos, la relación entre oralidad y poder y la relación entre oralidad y justicia.

Comprendiendo que la representación propia del lenguaje es una fase inicial para la formación del pensamiento, se ha podido comprobar a través de la historia que la persuasión generada por el poder conferido a la oralidad no tiene límites, como en el mito judeocristiano: “Dijo Dios, y así fue”.

Durante la Segunda Guerra Mundial, Joseph Goebbels, ministro de la propaganda Nazi, afirmaba que una mentira repetida mil veces se convierte en verdad, y, con el Reich en llamas y la Wehrmacht en retirada por todos los frentes, pudo lograr que amplios sectores del pueblo alemán, incluidos civiles,

soldados y simpatizantes o no del partido, pensarán que la victoria era posible, solo con el ejercicio oral de repetición permanente del mismo mensaje emitido por el Reich. Quizás a Goebbels se le pasó por alto que, aunque se puede reconocer que en la repetición oral hay una connotación de impronta del mensaje que va calando en la mente de los sujetos, práctica muy utilizada por la escuela tradicional y realmente necesaria para ciertos aprendizajes, la repetición, más allá de su valor mnemotécnico, no es lo que constituye el poder de la oralidad o de la palabra, sino que son las connotaciones personales y sociales conexas a la pronunciación de dichas palabras. Si se asume la oralidad solo como tradición oral o simplemente como discurso, se está despojando a la palabra de su poder definitivo y contundente ligado a los sujetos (con su rol social) y a un contexto (Austin, 1990).

En comunidades ancestrales, por ejemplo, la tradición oral es la práctica privilegiada para la comunicación, la generación y transmisión de conocimiento y para la realización de rituales y toma de decisiones, ligada a ciertas formas autóctonas de registro material. Aunque dicha oralidad tiene toda la trascendencia posible, no es en sí misma la que ostenta el poder, pues no es lo mismo una enunciación proferida por el curaca, el sabedor, la canta'ora, el chamán, que por un niño en medio del juego o por una mujer dando a luz. Quizás el desconocimiento de estos elementos analíticos en torno a la oralidad puede hacer creer, de forma ingenua, que la oralidad se reduce a la tradición oral, y, a veces, que la tradición oral corresponde solamente a las comunidades indígenas, con lo cual se dejaría a campesinos y negros por fuera de un escenario que no tiene dueño, y, con ellos, despojados de sí mismos, un universo extenso y profundo de sabiduría y experiencias de la oralidad. Inclusive, como se ha dicho hasta ahora, en comunidades que tienen sistemas de escritura, la oralidad sigue teniendo considerable trascendencia; basta pensar, por ejemplo, en el regaño de una madre, en la petición de un niño, en la invocación de un moribundo, en el deseo de un enamorado... Todo ello, sin hablar de los medios de comunicación, como la radio, que se resiste a desaparecer y a ceder su poder a pesar de nuevos avances tecnológicos, los cuales, pareciera que tienden a regresar a ella.

En otras palabras, aunque todo lo que se dice puede ser considerado oralidad, se debe tener en cuenta que no se comparten los mismos niveles de oralidad entre los diferentes discursos, ya que estos poseen distintos valores y grados de poder al ser ejecutados, según el lugar donde se lleven a cabo y la persona que los pronuncie, como lo declara Silva cuando afirma que "los actos de habla como las órdenes o imperativos presuponen siempre diferencias

de poder y autoridad” (Silva, 2002 pág. 2). Por ejemplo, contenido, sentido, idoneidad y poder reflejados durante la posesión del presidente de la República mediante la toma de juramento en la plaza de Bolívar o el Salón Elíptico con transmisión nacional, en un acto eminentemente oral, posee un nivel de oralidad distinto al que expresa un hijo frente a su madre que, aunque tenga un gran valor para él y posea un enternecedor poder sobre su madre, está a un nivel diferente en cuanto al control y persuasión de las masas. Nadie pone en duda que, a partir de la toma de posesión y juramento, el país tiene un nuevo presidente con todo lo que ello implica. Un ejemplo contrastivo puede ser la autoproclamación de cualquier ciudadano como presidente, como ha ocurrido recientemente en un país vecino, pues es un acto que no tiene el poder de cambiar la realidad propia y social, más allá de sus argumentos y consideraciones políticas. Aunque todos estemos en la misma situación en relación con el uso de la palabra, no todos tenemos las mismas condiciones para que aquello que se dice tenga el mismo valor, la misma contundencia o trascendencia. Por esta razón la oralidad se ubica más allá del mero discurso oral, porque abarca todos los ámbitos de la vida y no necesariamente el de la habilidad de hablar.

## Oralidad y persuasión

La persuasión es una intención que algunos emisores tienen al pronunciar sus enunciados orales (o escritos). Se trata, además, de una habilidad especial que puede aprenderse y perfeccionarse, no solo con el conocimiento y el uso de la lengua, sino con el conocimiento de la psicología humana. El discurso político, por ejemplo, conjunta la oralidad como acto enunciativo con la persuasión como intención comunicativa, y se produce como resultado de un análisis exhaustivo del destinatario o auditorio. A este tipo de discurso se le conoce como retórica.

La retórica tiene como propósito persuadir a un auditorio mediante la expresión precisa, completa, clara y bella de las ideas. En este sentido, se tiene en cuenta el discurso oral y la espontaneidad o inmediatez que pone a prueba la estructura del pensamiento y la habilidad del emisor para conectar con las características del destinatario o público receptor, pues en la oralidad hay retroalimentación permanente. Según Fernández (2009), son tres las propiedades del discurso político como un prototipo de discurso persuasivo: “el doble lenguaje, el carácter agitativo y el carácter polémico” (p.37). El doble lenguaje corresponde a enunciaciones tan generales que pueden aplicar a diversos contextos, a referencias indirectas que pueden ser asumidas por muchos destinatarios como

para sí, y a expresiones eufemísticas que emergen motivadas por el temor a ofender o utilizar lenguaje impropio. El carácter polémico, por su parte, tiene que ver con la necesidad de que haya un interlocutor ideal como contradictor de las ideas que exige la réplica permanente. La intención agitativa tiene que ver con la fuerza perlocutiva del discurso oral, principalmente del político, pues su propósito no es dar a conocer sino incitar a una acción, inicialmente cognitiva de aceptación de una idea (directriz ideológica) y, posteriormente, de actuación conforme a dicha idea.

El uso de eufemismos, implicaturas y metáforas confiere a la oralidad un aspecto lógico, bello y verosímil, es decir, cautivador. Porque, como se ha sugerido, no solo se trata del contenido del discurso, sino de la pertinencia según el público y las condiciones que lo rodean. Por su parte, el empleo de disfemismos en los discursos políticos, tiene el efecto de generar miedo en la población, con lo cual justificar la creación de políticas públicas represivas y violentas en función de acabar o menguar el supuesto origen de este mismo miedo que se ha esparcido entre las personas, creado a través del discurso. La población termina convencida de que lo dicho por funcionarios del gobierno, reproducido y afianzado por medios periodísticos, es cierto, y responde a esa certeza.

Pero no siempre el discurso dice lo que quiere decir y no siempre el efecto es el esperado, pues el eufemismo puede servir para ratificar lo negativo que quiere expresarse con delicadeza y en el disfemismo puede llegar a leerse una intención solapada de generar una idea diferente a la realidad: se le puede llamar terrorista alguien que tiene un cortaúñas en su bolso para justificar el odio que hacia él pueda tenerse o se le puede llamar humilde a alguien para apocarlo y discriminarlo como quien vale menos queriendo dar la impresión de que se le aprecia; puede alguien sexista utilizar las formas masculina y femenina de la lengua para sexualizar su discurso con la intención de dar la impresión de ser integrador e incluyente y, al mismo tiempo, maltratar a su esposa y a sus hijas y tratar como objetos a las mujeres que lo rodean; puede alguien llamar afrodescendiente a un negro para ocultar su racismo, o un compañero de trabajo puede referirse con frases desobligantes hacia otro con el ánimo de esconder que le gusta o que ha cultivado sentimientos de afecto y amor hacia él. Regularmente los discursos no están dirigidos a quien pueda leer detrás de las palabras. Esta es una de las razones por las cuales el análisis crítico del discurso ha hecho carrera en los estudios del lenguaje y la pragmática ha ganado un lugar entre quienes estudian la interacción social.

En un ámbito como la política se puede vislumbrar la importancia de la oralidad en la vida cotidiana, no solo porque constantemente se reciben mensajes de este sector, sino también porque la vida social se teje a partir de las normas creadas, socializadas y ejecutadas por las autoridades del Estado. En el día a día se convive y se llega a acuerdos básicamente con argumentos orales (Olson & Torrance, 1991). Pero es tanto el poder que tiene esta práctica, que en la rama judicial de muchos países democráticos, como Colombia, se ha adoptado el sistema penal acusatorio oral para la resolución de conflictos con mediación legal, donde las partes acusatoria y defensora se ven en la encrucijada de defender sus puntos de vista y razón a través del discurso oral como gran protagonista en estos escenarios tan importantes y definitivos. Si bien podemos aceptar que “la lengua oficial va íntimamente unida al Estado, tanto en su génesis como en sus usos sociales” (Bourdieu, 1982 pág. 22), es la capacidad argumentativa y persuasiva de quienes interpretan la ley y crean doctrina la que permite que un jurado y un juez determinen hacia dónde se inclina la balanza de la razón. Es decir, en el terreno de la persuasión oral no es la verdad la que determina la victoria, sino la capacidad para la persuasión oral. La libertad y la felicidad, aun en términos legales, parece estar sometida al imperio de la oralidad, como antaño en Grecia y Roma, de donde devinieron la Retórica y la Oratoria, como formas privilegiadas de ejercer la oralidad frente a un público al que se desea convencer.

El uso de elementos conexos, como la toga y el pedestal, que ubican al juez en un lugar físico superior y le dan una apariencia solemne, como un sacerdote en su templo, afectan psicológicamente a los asistentes y otorgan al juez el poder terrible de quien tiene en sus manos la vida y la libertad de otros. Es gracias a estos factores que puede llevar a cabo su tarea, la cual se completa con la palabra pronunciada; es allí que radica el poder y es ella la que produce un efecto, pues la indumentaria, por sí misma, no tiene efecto alguno, pero la palabra, sin la parafernalia, proviniendo de un juez, sí tiene el efecto que le corresponde. Los aderezos llevan a cabo más fácilmente su función, pero no la constriñen ni la determinan. “Se puede decir, en general, que la ley tiene que ver con actos de palabra que conllevan actos de transformación que afectan cuerpos de personas y de instituciones.” (González , 2009 pág. 67). Cada abogado debe esforzarse por convencer al juez de que su interpretación y aplicación de la ley es mejor que la de su contendor, pero el juez no tiene que convencer a nadie de que su veredicto es justo, aunque siempre expresa su motivación, es decir, su decisión es un acto motivado por la Ley.

## Oralidad y justicia

La oralidad, además de conllevar los elementos ya mencionados, “implica la adjudicación de poderes, de ciertas facultades que el juez tiene para agilizar el proceso, desarrollándolos con mayor solvencia”, (J. D., Franco, comunicación personal, septiembre de 2019), juez de la república y magister en derecho laboral, de esta manera el Código General del Proceso otorga al juez facultades y deberes-poderes para que este, en la oralidad, pueda rechazar solicitudes manifiestamente superfluas y poder dar trámite más ágil al proceso.

“La oralidad es fundamental en la labor que yo realizo como juez, ya que esta permite concentrar la actuación en forma tal que en una sola audiencia se pueda dictar sentencia y además practicar las pruebas y escuchar las partes en sus diferentes alegaciones. La oralidad me permite estar en contacto directo con las partes” (J. D., Franco, comunicación personal, septiembre de 2019). Esta es una de las condiciones propias de la oralidad, la simultaneidad, en contraste con el empleo del sistema escritural, en el cual el juez no entra en contacto directo con las partes en la mayoría del trámite, sino que su relación está mediada por el discurso escrito. “La oralidad implica que el juez asuma la responsabilidad de sus actos” (J. Franco, 13 de noviembre 2019) debido a que el juez debe dar la cara no solo a las partes sino también a la comunidad, la cual espera que el juez imparta justicia como debe ser. El público espera por ello y su situación personal y legal depende de ello. “La experiencia de la oralidad permite, no solo aplicar la ley, sino también realizar el valor de la justicia” (J. Franco, 13 de noviembre 2019).

La oralidad es un aliado estratégico y fundamental en el ejercicio de la función judicial para estar en contacto directo con las personas y con las pruebas y garantiza una justicia más cercana y expedita, al tiempo que exige de la autoridad un conocimiento profundo de la ley y de los procedimientos, y habilidades especiales para la “escucha” atenta y global de las personas y sus discursos y para la expresión clara y diferenciada de sus interrogantes y sus decisiones durante una audiencia. Características personales de los jueces como la timidez y la inseguridad también juegan un papel fundamental y determinante en el ejercicio de la autoridad en la oralidad pues se ve lesionada la producción del efecto esperado en el auditorio ligado a lo terrible y definitivo del pronunciamiento de la ley, razón por la cual existen detractores de la oralidad en la rama judicial, pues, aunque la justicia depende de la ley explícita y escrita, el acatamiento y respeto por las decisiones en el Sistema

Penal Acusatorio dependen también de la autoridad que refleje el juez en su enunciación oral.

Cabe resaltar aquí un detalle cotidiano y popular cada vez más frecuente, gracias a los medios de comunicación. Algunas personas víctimas o familiares de víctimas que no tienen voz hablan por los medios y anuncian su perdón hacia los agresores o perpetradores. No se puede determinar si dicho perdón es genuino o no. Si lo es, le ayudará a sanar su herida, si no lo es, quizás termine hiriéndose aún más a sí mismo. Independientemente de ello, el perdón de la víctima no hace que el procesado eluda la justicia. Cuando el Papa Juan Pablo II fue a visitar a la prisión al joven que le disparó e intentó matarlo le perdonó. Quizás nadie dude de la honestidad del Papa y de que su perdón fue sincero y noble. Pero Juan Pablo II jamás solicitó que no se le juzgara o que se le sacara de prisión. Es claro que cuando se habla del diálogo íntimo entre oralidad y justicia se hace referencia al poder que la ley le otorga a la oralidad de quien la ejerce con autoridad y no a las prácticas socialmente aceptables para que los individuos procuren paz para sí mismos, ejerciendo la oralidad sin el revestimiento de quien tiene en sus manos el conocimiento, la interpretación y la aplicación de la ley.

## Conclusiones y cuestiones abiertas

En medio del confinamiento al que llevó la proliferación del temor al contagio por COVID-19, emerge una nueva forma de ver la vida y de coexistir: la virtualidad. Este aspecto tecnológico que hace algunos años era solo ficción, se erige hoy como un aspecto dominante de la interacción humana, no porque necesariamente haya sido concebida con miras a la humanización, sino porque, por una coyuntura extraña y azarosa, ofrece soluciones inmediatas a un momento que no parece dar mucho tiempo para pensar. En este ambiente digital se nota, cada vez más, la necesidad de hablar, pues las clases, el trabajo, los cultos, los conciertos, los informes médicos y técnicos, el divertimento, toman la oralidad como su fundamento, aun cuando no lo hagan conscientemente. Sin la oralidad, la comunicación humana en las circunstancias actuales, como ha sido desde que dos personas creyeron que se habían entendido con sonidos, sería lenta, difícil, abstrusa y más ambivalente de lo regular.

Son muchos los cultos que ahora se van afianzando en los artefactos y posibilidades digitales, decisión tomada rápidamente, a pesar de llevar décadas de conversación en torno a la incidencia que estos mecanismos posmodernos tienen sobre la espiritualidad y la experiencia religiosa de los diversos fieles.

En este panorama se erige la oralidad como el método fundamental para establecer la comunicación. Si bien la religión y el culto han estado asociados tradicionalmente a la oralidad, ahora se ratifica ese hecho y, adicionalmente, comienza la formulación de nuevas discusiones que, sin ser éticas, influyen amplia y profundamente en la toma de decisiones sobre los medios, los ambientes y las plataformas que deben ser utilizadas para sacar adelante el proyecto pastoral de las iglesias.

En el desarrollo de las clases, el docente va comprendiendo que su función formadora y el ejercicio del poder y la autoridad no se afincan en determinar y vigilar la manera de sentarse, el uso glamoroso del uniforme, el aseo personal y otros asuntos que caen en el ámbito de lo personal e íntimo, sino en lo pleno y claramente discursivo y disciplinar. En otras palabras, más que poner en jaque el poder del docente, lo ha puesto en su lugar y le ha permitido comprender que ni siquiera la evaluación le corresponde “por naturaleza”, pues son los estudiantes quienes pueden saber, cada uno con sus familias, si su desempeño responde a los indicadores mínimos. Adicionalmente, la didáctica y la evaluación (Montoya, Uribe y García, 2019) van asumiendo también nuevos matices, como el hecho de que el volumen de lectura en las clases se disminuye, dando paso a una intensificación o ultrutilización de la oralidad para el intercambio pedagógico, tomando en consideración, inclusive, que la lectura en pantalla parece generar mayor fatiga y menor comprensión, comparativamente con la lectura en libro físico.

El Sistema Penal Acusatorio colombiano puede tomarse como ejemplo del dinamismo y pragmatismo de la oralidad. Pudiera ser un antídoto para la corrupción en la rama judicial, pero, el ejercicio de la oralidad en este escenario ha demostrado estar también cargado de fuerzas externas a la normatividad legal taxativa, tanto en la defensa como en la acusación, y, por supuesto, en los jueces. En otras palabras, si bien la oralidad deja al descubierto características personales y profesionales, también puede esconder intenciones subrepticias debidamente camufladas en el mismo discurso legal que formula acusaciones, aporta pruebas o imparte justicia. En medio de una contingencia como la que actualmente atraviesan todos los países, este sistema oral conserva su vigencia y su fuerza, mantiene clara la necesidad de las relaciones interpersonales directas y simultáneas (aunque estén mediadas por la tecnología) y hacer la reflexión permanente en torno al valor de la palabra y al peso social que tienen los diversos discursos, así como la disposición personal para aceptar como justo un veredicto que, aunque ajustado a la ley, puede ser contrario al deseo o a la necesidad personal o social.



En términos éticos, son tres las consideraciones fundamentales para la emergencia, el diálogo como mecanismo para la expresión y la construcción de conocimiento y de sentido: respeto de un código común, por la dignidad del otro y actitud autocrítica. En este sentido cabe preguntarse ¿cuál es el papel de la ética en la configuración discursiva ligada a los nuevos modos de interacción? ¿Cuál es el llamado para maestros, pastores y jueces para que los mecanismos digitales no entorpezcan el normal desarrollo de la vida, no se le dé cabida al miedo como motor de la acción y, además, se tome en consideración el lenguaje periodístico oral como un prototipo del discurso? Desde la perspectiva de la oralidad ¿cuáles pueden ser los riesgos de darle rienda suelta a los mecanismos digitales en ambientes sociales y geopolíticos con dificultades en torno a la educación, la seguridad, la libertad, y dominados por el neoliberalismo, la corrupción, el materialismo, la sociedad de consumo y el anonimato?

En cualquier caso, queda claro que el papel de la oralidad no se ve menguado y, quizás sí fortalecido, con la incursión desaforada de nuevas tecnologías. Esto no le otorga más poder del que ya tiene, sino que permite configurarse diferente y aprovechar, eso sí, para poner sobre la mesa la discusión acerca de un objeto de interés para el estudio sistemático y comprensivo que hasta ahora se ha visto limitado por el mayor impacto reconocido a la escritura. De hecho, llama la atención ver cómo la proporción de revistas, redes, eventos académicos y conversaciones pedagógicas dedicados a la oralidad es aproximadamente de 15 a 1, frente a los mismos aspectos ligados a la escritura. Habrá que hacer seguimiento de estos aspectos y evaluar el impacto de la pandemia por COVID-19 en el ejercicio de la oralidad y la importancia que se le reconozca.

## Referencias

- Austin, J. L. (1990). *Cómo hacer cosas con palabras*. Palabras y acciones. Paidós.
- Balaguer, M., Fuentes, M. & Palau, M. (2015). La competencia comunicativa oral en la formación inicial de maestros y maestras. *Opción*, 31(5), 130-146. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31045570008.pdf>
- Bourdieu, P. (1982). *¿Qué significa hablar?*, Economía de los intercambios lingüísticos. AKAL, S.A.
- Darwin, C. (2014). *El origen de las especies*. Biblok.

- Fernández, M. (2009). *La lengua en la comunicación política I: el discurso del poder*. Arco/Libros.
- Flusser, V. (1994). *Los gestos*. Herder.
- García Robles, L., & Lucio Villegas, E. (2014). Alfabetización, oralidad y participación. Reflexiones sobre una experiencia en Nicaragua. *Cuestiones Pedagógicas* (23), 65-84. <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/9722>
- González, S. (2009). Lenguaje y poder: entre consignas y acciones sobre acciones. *Estudios Políticos* (34), 63-95. <http://www.scielo.org.co/pdf/espo/n34/n34a4.pdf>
- Monsonyi, E. (1990). La Oralidad. *Revista Oralidad de la UNESCO*, 2, 5-19.
- Montoya, J. E., Uribe, R. A., & García Castro, J. F. (2019). Oralidad: fundamento de la didáctica y la evaluación del lenguaje. *Educación y Educadores*, 22 (3), 471-486. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.3.7>
- Mostacero, R. (2004). Oralidad, escritura y escrituralidad. *Sapiens, Revista universitaria de investigación*, 16(2), 53-75. <https://doi.org/10.14483/22486798.3908>
- Olson, D. R., & Torrance, N. (1991). *Cultura escrita y oralidad*. Gedisa S.A.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura*. Fondo de Cultura Económica.
- Salas, M. (2008). Contrastes y tensión entre oralidad y escritura. *Cyber Humanitatis, Revista de la Facultad de Filosofía y Humanidades*, (45). [https://web.uchile.cl/vignette/cyberhumanitatis/CDA/creacion\\_simple2/0,1241,SCID%253D21717%2526ISID%253D738,00.html](https://web.uchile.cl/vignette/cyberhumanitatis/CDA/creacion_simple2/0,1241,SCID%253D21717%2526ISID%253D738,00.html)
- Sanz, P. (2005). *Comunicación efectiva en el aula. Técnicas de expresión oral para docentes*. Graó.
- Searle, J. (1994). *Actos de Habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*. Planeta.
- Silva, O. (abril-mayo de 2002). El análisis del discurso según Van Dijk y los estudios de la comunicación. *Razón y Palabra*, (26). <http://www.razonypalabra.org.mx/antecedentes/n26/osilva.html>

# La lectura compartida como mediación para los procesos de enseñanza y aprendizaje<sup>1</sup>

Gloria Patricia Alzate Gómez\*

Sara Baena Sánchez\*

Daniela Velásquez Álvarez\*

## Resumen

El relato *La receta de mandrágora* utiliza el lenguaje figurado y sirve al proceso de razonamiento del pensamiento humano. Este es uno de los cuentos del recurso *Espacio de lectura*, proyecto creado por la argentina Ana Teberosky, investigadora en psicología aplicada a la educación en la Universidad de Barcelona, en conjunto con un grupo interdisciplinario de profesores de varios países del mundo. Con base en este trabajo surge el proyecto *La interacción espontánea del adulto con el niño y la interacción apoyada en la propuesta del recurso Espacio de lectura* entre la Universidad de Barcelona y la Universidad Pontificia Bolivariana. Esta reflexión hace parte de la primera fase del proyecto (pretest).

La escucha de un cuento como elemento que circunda el trabajo con estudiantes del grado cuarto, componente importante para favorecer el enriquecimiento de los aspectos lingüísticos del sujeto, pasa a ser un factor determinante que se conjuga con la disposición del docente, quien los interpela para obtener de ellos información que parte de sus experiencias previas, las cuales se contrastan en el trabajo colaborativo con lo que sus pares exponen para nutrir el saber a un punto de consolidación de saberes que se suman y se transforman.

La orientación del docente en este proceso no solo surge de la pregunta, sino también de las respuestas para que los estudiantes vayan ajustando, complementando, incluso haciéndose preguntas de lo que la experiencia de la lectura les genera. Aquí el docente se convierte en ese mediador del conocimiento entre el texto, los sujetos, las actividades propuestas (para compilar lo que la lectura despierta) y su dinámica como docente. De esta forma facilita el avance en el desarrollo de las competencias comunicativas y discursivas.

1 Este texto es uno de los productos de la fase pretest del proyecto *La interacción espontánea del adulto con el niño y la interacción apoyada en la propuesta del recurso Espacio de lectura* del semillero de investigación Lengua y Cultura, en el cual participaron docentes y estudiantes de la Universidad Pontificia Bolivariana, la Universidad de Barcelona y el Colegio de la UPB.

\* Semillero de investigación Lengua y Cultura, Universidad Pontificia Bolivariana.

**Palabras clave:** Lectura compartida, orientación, aprendizaje colaborativo, escucha, mediación.

## Abstract

*“La Receta de Mandragora” uses figurative language, and serves the reasoning process of human thought. This is one of the stories of the Reading Space, a project created by the Argentine Ana Teberosky, a researcher in Psychology applied to education at the University of Barcelona, in conjunction with an interdisciplinary group from the Universidad Pontificia Bolivariana that is staged to identify results of the first part, pretext, of this exercise.*

*Listening to a story as an element that surrounds the work with fourth grade students, an important aspect to favor enrichment of the linguistic aspects of the subject, becomes a determining factor that is combined with the disposition of the teacher who asks them to obtain from them information that starts from their previous experiences, which are contrasted in collaborative work with what their peers present, which allows nurturing knowledge, which reaches a point of consolidation of knowledge that is added to the pre-established.*

*The teacher’s guidance in this section not only arises from the question but also how the answers allow students to adjust, complement, even ask themselves questions about what the reading experience generates. Here the teacher becomes that mediator of knowledge between the text, the subjects, the proposed activities (to compile what reading awakens) and their dynamics as a teacher. In this way, it facilitates progress in the development of communication skills.*

**Keywords:** Shared reading; orientation; collaborative learning; listening; mediation.

## Introducción

Este texto recoge algunos aportes que son resultado de una experiencia investigativa en la cual la observación como método se privilegia, efectuada con un grupo de estudiantes del grado cuarto, entre los 9 y 10 años de edad, el docente del grupo y estudiantes del semillero de investigación Lengua y Cultura de la Universidad Pontificia Bolivariana. El propósito general del

ejercicio es mostrar, con base en la fase pretest de la investigación, cómo el docente favorece la interacción con el texto y los sujetos, de tal forma que se identifiquen a partir del trabajo colaborativo con nuevos aprendizajes.

El trabajo con un cuento, inicialmente sin imágenes ni información previa a la lectura, suscita en los estudiantes preguntas y reflexiones. Queda entonces la invitación al desarrollo de las actividades que promuevan la comprensión y la interacción con el cuento y su realidad. Lo anterior responde a los cuestionamientos que se desprenden de este atisbo, a saber:

¿Qué papel juega el docente en el aprendizaje colaborativo a partir de la lectura del cuento?

¿Qué se aprende en el trabajo colaborativo con niños de 9 y 10 años en la lectura del cuento?

La investigación permite hacer un recorrido por estas categorías que describen la experiencia vivida y las reflexiones a las que se llega. Es, sin embargo, de especial relevancia el acompañamiento del docente en el encuentro con los estudiantes, además de la postura, las inquietudes y los aportes de ellos en este encuentro. Por tanto, se analiza el primer planteamiento acerca del papel que juega el docente en el aprendizaje colaborativo de la lectura del cuento.

Álvarez & Bisquerra (1997) aseguran que la orientación educativa debe asumirse como un conjunto de estrategias (de ayuda y apoyo) que sirven de guía en el proceso de formación y desarrollo de la personalidad, lo cual favorece la solución de problemas y la preparación de los sujetos para la acción transformadora a partir de una intervención que va a influir en los objetivos, los métodos y las tareas que desarrollan los agentes educativos al realizar su actividad (p.51). Este concepto ha sido abordado por Field y Tiedman (1992) y Mollen Haver (1965), (como se citó en Cala, 2010), quienes comprendieron el proceso de orientación “como factor esencial y complementario de la educación.” (p.79). Lourdes Ibarra Moustelier (1999), (como se citó en Martín, 2010), ha señalado que la orientación y la educación están íntimamente relacionadas, puesto que esta le brinda al sujeto el sistema de reflexiones que lo prepara y lo habilita para considerar información sobre las diferentes iniciativas que tiene y que lo conducen a la autoorientación (p.79). Este proceso tiene un valor trascendental, en la medida en que potencia y vivifica el encuentro de subjetividades en el aula.

Los procesos educativos, con mucha frecuencia, requieren de orientación. Esta práctica tendrá varios elementos que se hacen necesarios para ser validados como informar, esclarecer, acompañar, guiar, motivar, persuadir, sugestionar, reconocer, modificar actitudes, además de estimular y promover diferentes formas de comportamientos y sentimientos.

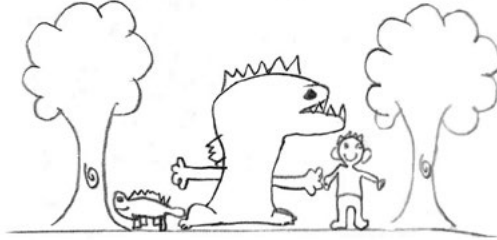
Proponer al estudiante escuchar la lectura del cuento, mediado por preguntas, además de la elaboración de un ejercicio de escritura individual que luego será socializado con el resto de sus compañeros, es el inicio de la labor orientadora del docente.

La pregunta, como instrumento histórico del conocimiento, es la que ayuda a propiciar el desarrollo de la imaginación y la construcción del saber, empleándose como elemento generador de conflictos cognitivos y posibilitándole al estudiante, a partir de la lectura del cuento, dar información que apunta a trasegar por los niveles de lectura literal o textual, inferencial o deductiva, y crítica valorativa. El docente interviene la lectura con preguntas antes, durante y después de la experiencia.

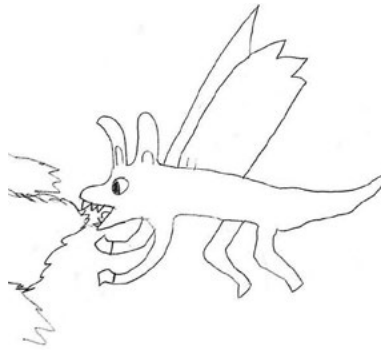
En principio, se orienta la ruta de trabajo con la participación de 34 estudiantes exhortados a escuchar el cuento *La receta de Mandrágora*. A partir de un proceso deductivo, se representa el título a través de ilustraciones/dibujos y con ejercicios de escritura, mostrando lo que para cada uno significa “Mandrágora”: interpretación basada en saberes previos y el discernimiento que cada individuo tiene a través de experiencias vividas. Esta noción parte de la teoría de aprendizaje significativo postulada por David Paul Ausubel (1983), en la cual plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información: debe entenderse por “estructura cognitiva” al conjunto de conceptos e ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización.

La práctica deja como resultado miradas y conceptos nuevos, enriquecedores, acerca del significado de “Mandrágora”, tales como: es un dragón, un chef, una fiera, un monstruo, una bruja, una planta, un mito acerca de valores y antivalores, de lo femenino y masculino. Estas fueron, literalmente, las formas en las que los estudiantes se refirieron a Mandrágora, incluyendo algunas representaciones gráficas:

1. Yo creo que mandrágora es un monstruo con alas que es gentil con los animales y con las personas.



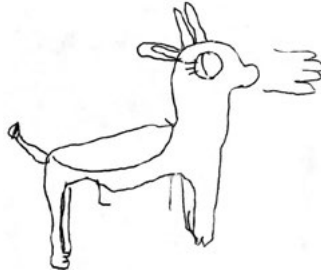
2. Mandrágora es un dragón mitad burro que es muy mandona.



3. Yo creo que mandrágora es una escritora muy buena que hizo varios cuentos de grandes y niños, pero que es un dragón.



4. Es un dragón que cocina recetas y les da a los clientes dragones.



5. Yo pienso que mandrágora es un gran dragón amable y cocinera.



6. Mandrágora, un monstruo que aparece por el bosque en la madrugada y te lleva a otras dimensiones y tiene tentáculos.





7. Para mí mandrágora es una bruja mala que está tratando de robar una receta de un hechizo para conquistar el mundo.



8. Mandrágora es una dragona color azul.



9. Para mí mandrágora es un personaje que le encanta hacer recetas deliciosas, también suele ser un poquito *chosada*.



10. Para mí mandrágora es una cocinera experta en la cocina.



11. Para mí mandrágora es una chef repostera abuela que prepara los mejores platos de postres y comidas maravillosas.



12. Para mí es un dragón alegre y que a veces hace sonreír a la gente.



13. Un dragón mágico cocinero.



14. Un dragón amistoso.



15. Es un dragón y es amigo de un chef y cocinan juntos e hicieron una receta que se llama Mandrágora.



16. Mandrágora es un dragón, porque si sacamos dragor aunque la r no dé para mí es un dragón.



17. Para mí es un ser mítico, es un dragón que con (La receta de Mandrágora) aparece en los cielos.



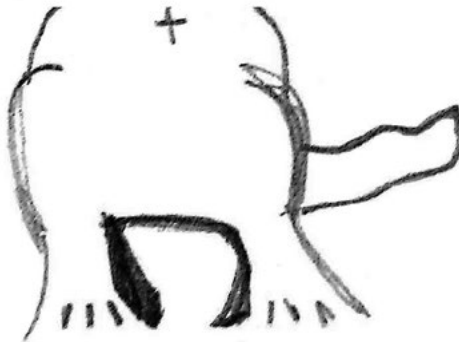
18. Mandrágora es un dragón al que le gusta cocinar, es amable y vive en un bosque con toda su familia.



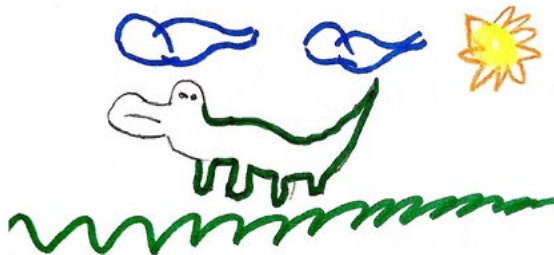
19. Mandrágora es un dragón pequeño que ayuda a la gente.



20. Mandrágora es un dragón del color de un mango con un tamaño de 7m de largo que bota fuego.



21. Una dragona cocinera.



22. Mandrágora es una hechicera humano demonio que busca venganza.



23. Mandrágora es como una ogra que sueña ser chef para agradecerles a las personas y por eso intenta hacer una receta.



24. Solo dibujo:



En este proceso es fundamental la mediación pedagógica del docente, entendida como “tratamiento de contenidos y de las formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y racionalidad” (Gutiérrez y Prieto, 1999, p.177). Es aquí donde se demuestran los alcances de cada individuo, se exponen individualmente al discernimiento, además de la comunicación a través de la expresión. En este sentido, lo que pretende la mediación es el desarrollo de la capacidad de expresión como el progreso de la competencia comunicativa, dado que se ponen en juego los saberes y las habilidades.

Feuerstein, (citado en Noguez, 2002), expone criterios que el mediador debe integrar y contemplar en su comunicación con el alumno. El hecho de que los tome en cuenta y los integre en su práctica docente ayuda a la experiencia del aprendizaje. Esto se da antes de abordar la lectura del cuento que se esboza en la práctica con los estudiantes, al expresar lo que saben y piensan acerca de la intención del docente como poner a prueba su conocimiento, capacidad de expresión oral y escrita.

El propósito de la mediación no es solo lograr que el alumno escuche sus pares, sino que se apropie de lo que aprende del otro; que reconozca los propósitos del trabajo, la intención del docente como agente mediador, ya que “debe facilitar el autoaprendizaje, la construcción de conocimientos, la actitud investigativa y la participación del educando, contribuyendo a que la educación se experimente como una actividad lúdica, creativa y placentera” (Gutiérrez y Prieto, 1999, p.177). Con este ejercicio, el maestro los involucra en el proceso de aprendizaje y crea situaciones que los motiven a responder de diversas formas.

El mediador, es decir, el docente quien está a cargo de orientar y acompañar los procesos, se dispone para llevar la actividad hasta los límites que fijen los participantes, en el planteamiento de una postura previa de la lectura. No basta con que respondan a un saber almacenado, puesto que se crea otra necesidad y esta tiene que ver con la búsqueda de nuevos significados. La lectura del cuento lleva al desarrollo de una guía que servirá de complemento para la mejor comprensión del contenido. Las propuestas formuladas en la guía (preguntas, dibujos y relatos), orientan a los estudiantes en el desarrollo del ejercicio.

Se explica la finalidad de las labores para involucrarlos activa y emocionalmente en el ejercicio individual que, *a posteriori*, será compartido con los otros. El aprendizaje será significativo en la medida en que los estudiantes relacionen la información existente con la generada por la lectura y el desarrollo de la guía. El manejo adecuado del tiempo es determinante para el buen desarrollo de la actividad. Por tal razón, se deben informar con toda claridad los tiempos asignados para cada momento del proceso. Los participantes, desde el principio, deben saber que en 45 minutos hay que completar el trabajo propuesto.

Ahora bien, los espacios del currículo escolar, estructurados sobre una base de competencias básicas, aprueban los avances de la función del docente en su tarea de dirigir y suscitar, desde sus experiencias cotidianas de enseñanza, el aprender-haciendo. Las competencias son capacidades que se ponen en juego en una multiplicidad de situaciones, ámbitos y dinámicas. En el Colegio de la UPB, por ejemplo, el trabajo con los estudiantes, tras la lectura del cuento, genera preguntas que el docente socializa con el grupo para posibilitar la capacidad de argumentación y análisis, fomentando el planteamiento de precisiones y disertaciones, construyendo un saber que les permita encontrar las respuestas que luego se complementan con el aporte del docente. En este sentido, este cumple una función mediadora, posibilitando el trabajo colaborativo y la enseñanza recíproca entre pares.

En términos de Coll (1990):

La concepción constructivista se organiza en torno a tres ideas fundamentales:

1º. El alumno es el responsable de su propio proceso de aprendizaje. Él es quien construye (o más bien reconstruye) los saberes de su grupo cultural, y este puede ser un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, incluso cuando lee o escucha la exposición de los otros.

2º. La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración. Esto quiere decir que el alumno no tiene, en todo momento, que descubrir o inventar en un sentido literal todo el conocimiento escolar. Debido a que el conocimiento que se enseña en las instituciones escolares es, en realidad, el resultado de un proceso de construcción social, los alumnos y profesores encontrarán ya elaborados y definidos una buena parte de los contenidos curriculares.



3°. La función del docente es engrosar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente originado. Esto implica que la función del profesor no se limita a crear condiciones ópticas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, sino que deba orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad.

Lo anterior ratifica la importancia de que el estudiante, a partir de la movilización del pensamiento que el docente le permite desde la pregunta pedagógica, cree para sí y sus pares el conocimiento con lo que ha asimilado lo expresado por sus compañeros y lo que complementa el docente. Quien orienta tiene, además, la responsabilidad para que estos intercambios admitan que el alumno aprenda a partir de la ayuda de este docente para construir significados, haciéndolo en diferentes momentos de la actividad escolar de forma individual y colectiva. Lo que el alumno refiere en el acto de aprender, su presteza mental constructiva, es un elemento mediador entre la enseñanza del profesor y los resultados de aprendizaje a los que llega. El docente es quien, a través de la enseñanza, se convierte en mediador de la actividad constructiva del estudiante.

El contexto forma parte del proceso de perfeccionamiento y ayuda a modelar los procesos cognitivos, el cual debe ser considerado en diversos niveles: el interactivo, en cuanto a la relación que existe del niño con otros individuos; el estructural, el cual se constituye por aquellas estructuras sociales como la familia y la escuela que influyen en el sujeto y, finalmente, el nivel social o cultural, en el cual interviene la sociedad en general. En este sentido, es importante considerar que la interacción de los estudiantes en el ejercicio de escuchar la lectura y el contacto que se establece con los otros a través de la palabra, esto es, cuando comparten las respuestas a las preguntas que hace el docente para identificar la comprensión facilita que se amplíe la perspectiva de lo que algunos estudiantes comprenden.

El docente debe hacer que la escucha de la lectura sea una experiencia significativa, por eso es necesario que sea un proceso más interpretativo de la intención del autor del texto y, de esa manera, convocar al alumno para que “imagine” lo que se lee. Además de la interacción con los estudiantes respondiendo sus preguntas, o buscando respuestas entre y con los participantes, esta experiencia se debe convertir en una actividad colectiva, de relacionamiento, de intercambio de saberes y conceptos, para lograr un nivel crítico y de comprensión. La escucha es un factor muy importante en relación con la lectura y el enriquecimiento lingüístico, la cual no es solo un proceso de

decodificación, sino que le otorga un sentido al discurso y motiva a la interpretación y búsqueda de significados. Esta permite establecer las bases del lenguaje y determinar los actos comunicativos. Motta (2017) sostiene que:

En el contexto de aula escuchar hace referencia a una disposición de los sujetos de la conversación pedagógica (maestro-estudiante y estudiante-estudiante) para poner en circulación su sentir, su pensar y su actuar, en beneficio de su propio desarrollo humano. Es decir, antes de saber escuchar es primordial que los sujetos hayan habitado previamente la estancia de una educación para la escucha activa. Sin esta, una sociedad (una humanidad determinada, la del aula) no podrá contar con “escuchadores competentes”. (p.4).

En esta misma línea, el concepto de escucha activa es descrito por Ortiz (2007) (como se citó en Galera y Molina, 2016), como:

Aquella que representa un esfuerzo físico y mental para obtener con atención la totalidad del mensaje interpretando el significado correcto del mismo, a través del comunicado verbal, el tono de la voz y el lenguaje corporal, indicándole a quien nos habla, mediante retroalimentación, lo que creemos que hemos comprendido. Significa escuchar con atención y concentración, centrar toda nuestra energía en las palabras e ideas del comunicado, entender el mensaje y demostrarle a nuestro interlocutor que se siente bien interpretado. (p25).

Dichos factores validan la importancia de una escucha activa y el impacto que esta puede llegar a tener en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, además de incrementar su capacidad para el pensamiento crítico, contribuir al fortalecimiento de su competencia comunicativa y, al mismo tiempo, posibilita que la sociabilidad en el aula llegue a ser la forma superior de la intersubjetividad y un modo de habitar la vida cotidiana (Motta, 2017).

Es posible, entonces, afirmar que para el aprendizaje mediado por el ejercicio de la lectura es fundamental contar con una escucha activa y una disposición dinámica, lo que facilita, posteriormente, la interacción entre docente-estudiante y estudiante-estudiante. Aquí es donde el aprendizaje colaborativo facilita el intercambio de conocimientos entre los actores del proceso. Por lo anterior, se resalta la importancia que resulta para el niño el ser capaz de escuchar, preguntar a otros y preguntarse a sí mismo sobre asuntos que le interesan. Las posturas y los conocimientos constructivistas pueden ser complejos, pero son parte de un proceso activo del estudiante que ajusta, amplía,

restituye, aclara y, por tanto, funda conocimientos a partir de su experiencia y la integra con información que recibe.

Según Jurado Valencia (2008), la lectura ha de asumirse como el acto de comprender e interpretar representaciones, sean de carácter lingüístico o de cualquier otra dinámica de expresión. Leer es una competencia básica, en tanto abre puertas a todas las formas de aprendizaje personal y de crecimiento intelectual; asimismo ofrece la oportunidad de disfrutar con el lenguaje las posibilidades de creación a que él da lugar (p.92). Sin duda alguna, la competencia lectora es una de las ganancias más importantes que han de alcanzar los estudiantes desde sus originarios años de estudio. Al leer se leen los gestos; los sonidos; los códigos; los símbolos; los lenguajes corporales; los materiales impresos, escritos o gráficos; y, en general, los lenguajes no verbales presentes en variadas circunstancias, de modo que comprenderlos es básico para ubicarse y desenvolverse en sociedad: en el aula de clase.

Posterior a ello, los estudiantes se enfrentan a su trabajo personal, el cual tiene que ver con ejercicios que pretenden indagar conceptos, apreciaciones, tejer relaciones con sus vivencias que facilitan la construcción de nuevos saberes. Para lo anterior, los estudiantes cuentan con una disposición positiva que les permite comprender las indicaciones y lograr relacionar sus conocimientos previos con los nuevos aprendizajes, lo que motiva la participación esperada durante la clase.

Es menester en este punto resaltar la importancia del trabajo colaborativo en niños de 9 y 10 años, motivado por la lectura de un cuento. La capacidad crítica y lo que se aprende en el contacto con los otros es un factor fundamental para analizar. Cuando el estudiante participa en actividades de lectura, y esta se hace en voz alta, recibe información a partir de la cual toma decisiones y forma ideas de acuerdo con lo que, según su parecer, sea más relevante. Teberosky y Jarque (2014) afirman:

Los niños aprenden a hablar a partir de la lengua que escuchan, es decir, a partir de las palabras, expresiones y formas de comunicación que escuchan decir a los adultos que los crían, y particularmente aquellas formas que se utilizan para dirigirse directamente a ellos. (p. 6)

Es por esto que no es correcto subestimar el poder de los cuentos que son leídos a los niños. Mediante los ejercicios de lectura en voz alta que son dirigidos por los adultos a los estudiantes entra en juego la construcción de procesos cognitivos y mentales que serán fundamentales para el fortalecimiento de

elementos como la capacidad crítica, la actitud de escucha, la expresión oral y corporal, la imaginación, la creatividad, la identidad, las capacidades lexicales, lingüísticas, entre otros. Este proceso es esencial para proporcionar bases estables que los lleven a desarrollar habilidades de reflexión y razonamiento que no solo serán aplicadas al campo académico, sino a la cotidianidad del mismo ser.

La capacidad crítica definida por Priest (2002) como: “un procedimiento que capacita al hombre para poder adquirir y procesar información”, es uno de esos elementos que, si los ejercicios de lectura y la disposición del niño son adecuadas y constantes, puede llegar a manifestarse en el estudiante, lo que le permite ser capaz de percibir, analizar y evaluar la información que recibe sobre un tema determinado, en el cual se pregunte por la veracidad de dicha información. Es por esto que la capacidad crítica está vinculada con el escepticismo, provocada por las dudas y los cuestionamientos que el niño genera al escuchar una historia o prestar atención a los detalles de los cuentos.

En el ejercicio práctico se observa que después de terminada la lectura, los estudiantes hacen preguntas que no siempre son respondidas por el docente, precisamente con el fin de que los alumnos sean propositivos en la elaboración de sus propias respuestas, de tal manera que busquen en sus saberes previos resolver sus inquietudes. Es particularmente interesante cómo los participantes comparten ideas y dudas surgidas en la actividad. El docente incentiva la autonomía y el análisis crítico haciendo preguntas al grupo y pide, además, que hagan el recuento de la lectura realizada.

En un análisis del repaso oral de lo leído, se puede observar cómo recuerdan los personajes que intervienen en la obra, incluso, tienen presentes pequeños detalles que aparentemente pudieran pasar desapercibidos. Al responder a las preguntas del docente, se puede observar que los estudiantes muestran curiosidad y son capaces de diferenciar muchos aspectos principales de otros que pueden ser categorizados como secundarios. Estos, a su vez, son capaces de establecer diferencias entre lo que es y no acertado de los personajes y los sucesos que describen.

De esta manera, es este pensamiento el que ayuda a que el niño empiece a crear su propia identidad y, aunque pareciera que esto se da de forma espontánea e inconsciente, es cierto que, si es bien direccionado y los ejercicios que se practican en la escuela son constantes, se garantizaría esta capacidad crítica a lo largo de su vida estableciendo bases cognitivas y diversas formas

de ver el mundo. Finalmente, es la capacidad crítica la que le permite al individuo sobresalir y analizar adecuadamente posibles situaciones de la vida y del entorno, además de la ayuda al fortalecimiento de la expresión oral y corporal.

Precisamente, Vega (2009) plantea que la expresión corporal:

[...] es un medio que a través de códigos del cuerpo y de movimiento se comunica con el entorno, con los otros y consigo mismo... es esencial en el desarrollo de la formación del sujeto, pues el acceso y la comprensión de estos permiten entender y apreciar el mundo desde un juicio estético y cultural que vincula al ser humano con hechos sociales y culturales de diferentes contextos y épocas. (p.15).

La exploración del cuerpo y la expresión de las emociones en los niños deben ser guiadas buscando el desarrollo y la construcción como seres humanos, además de aportar los elementos para la formación en valores, actitudes y roles en la vida del estudiante. Todas estas son manifestaciones que el estudiante utiliza para expresar sus sentimientos, formas de pensar y emociones desde su interior y en el comportamiento con el otro. El espacio en el que se realiza la lectura es fundamental: debe ser cómodo, aireado, iluminado, libre de distractores para mejorar la concentración, la comodidad y la disposición que garantice la comprensión, la creatividad, el goce y la improvisación tanto del estudiante como del docente.

El ejercicio práctico muestra cómo la lectura provoca distintas emociones, así que es notorio como "¡ah!" es una exclamación que resulta normal escuchar al paso de un episodio del cuento. Ese tipo de expresiones resultan como respuesta tanto en las buenas como malas apreciaciones durante y después de hacer la lectura del cuento. Es, por decir lo menos, sorprendente la respuesta que suscita en los niños escuchar los ingredientes de la receta. Por ejemplo, caras felices: en ese momento todos imitan una cara feliz y, eventualmente, comparten sus expresiones. La gestualidad es uno de los actores invitados a la actividad de La Receta de Mandrágora. Los estudiantes responden de forma positiva e interesada a las preguntas de la receta y el estudiante que es convocado se muestra emocionado moviendo su cuerpo y el puño de la mano en señal de vencedor, de que ganó algo. De otro lado, también se pueden observar algunos estudiantes que manifiestan sueño, aburrimiento, desinterés y falta de escucha mediante sus expresiones faciales y corporales.

Después de haber analizado toda la actividad práctica se puede afirmar que la lectura y la posterior interacción estudiante-profesor son fundamentales

para el estímulo de los sentidos. La creatividad, la imaginación y la expresión corporal aumentan las posibilidades comunicativas de cada ser, en las cuales intervienen elementos como la postura, los movimientos y las mismas emociones. El cuerpo se comunica siendo el medio de contacto con el entorno, la familia y la cultura. Es una forma comunicativa que se construye con las vivencias (Gubbay y Kalmar, 1990).

Precisamente para Vega (2009), el cuerpo:

[...] va tomando forma con las experiencias vividas en la familia, la sociedad y la cultura, el individuo interactúa con su medio y de éste recibe información. El cuerpo es el lugar de encuentro, el que reconoce y produce vivencias en la interacción con el mundo, creando unos códigos de comunicación y un propio lenguaje. (p. 17)

Así mismo, en el campo de la educación, una de las estrategias más eficaces y usadas para generar en los estudiantes aprendizajes significativos y encaminar el fin del accionar educativo es el trabajo colaborativo. Este se promueve en los estudiantes desde muy tempranas edades para que todos los partícipes de la comunidad educativa se involucren y se dé un proceso de aprendizaje y enseñanza más agradable y expedito. Igualmente, el trabajo en equipo permite no solo el desarrollo de actividades académicas, sino que también ayuda a la formación integral de la persona involucrada.

Díaz y Hernández (2002) expresan que los estudiantes aprenden más, les agrada más el colegio, establecen mejores relaciones interpersonales con sus compañeros, incrementan su autoestima y aprenden valores y habilidades sociales de forma más positiva cuando hacen parte de actividades que se llevan a cabo en grupo. Es por esto por lo que el trabajo en equipo tiene diversos beneficios para fines tanto académicos como de esparcimiento y de desarrollo emocional y psicosocial del sujeto. Sin embargo, se debe tener en cuenta que el trabajo colaborativo debe llevarse a cabo siempre y cuando los agentes que participen de este se sientan comprometidos con los objetivos y cada uno de ellos coopere y evite que las responsabilidades que tiene el equipo sean desbalanceadas y se termine proporcionando más carga a uno que a otro participante.

El trabajo colaborativo establece un intercambio de información más amplio entre varios agentes participantes en la temática desplegada y se dé el aprendizaje a través de la cooperación. Es el trabajo en equipo el que promueve entonces “la diversidad en conocimientos, habilidades y experiencias que

permiten dar respuestas rápidas, flexibles e innovadoras a los problemas y retos planteados” (Gil, Rico y Sánchez, 2008, p. 25). En el ejercicio práctico se puede observar que, aunque no se les imponga a los estudiantes el trabajar en equipo en la sesión como requerimiento, ellos mismos toman la iniciativa de organizarse para compartir preguntas y poner en común posibles respuestas.

Finalmente, buscan, de forma activa, dialogar con los compañeros para escuchar y compartir las ideas que todos tienen sobre los personajes y lo que pasa en la historia, así que los niños no se quedan solo con las ideas que tienen, sino que al escuchar ideas ajenas pueden reorganizar sus esquemas mentales y generar nuevas formas de pensar. Ausubel, Novak y Hanesian (1998) afirman que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el niño posee en su estructura cognoscitiva y este es quizás el elemento más importante para fomentar el trabajo en equipo con niños, niñas y adolescentes.

## Conclusiones

Este estudio muestra la importancia de la disposición del maestro, los estudiantes y los agentes externos de la escuela para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, además, de cómo influyen los conocimientos previos, los de formación en otras áreas y la interacción de los sujetos en su entorno familiar y escolar con respecto al ejercicio de lectura, lo que fue decisivo en la realización de la actividad.

Se observó que la lectura, como actividad pedagógica con niños y niñas, es una herramienta fundamental en el desarrollo y el fortalecimiento cognitivo durante el proceso de aprendizaje. Es decir, no se debe obviar en el proceso educativo ninguna oportunidad para hacer una lectura que implique una interacción como propósito académico, porque seguro será un momento de aprendizaje significativo para el alumno. Desde la capacidad crítica del niño hasta las condiciones físicas en las cuales se encuentra inmerso, estos elementos son importantes para llevar a cabo eficazmente cualquier actividad de formación integral.

Además, se evidenció que el reconocimiento y la reflexión de una lectura compartida le abre las puertas al individuo a un proceso cognitivo en el cual va a construir el sentido y la identidad en su día a día, es decir, al tener contacto con lecturas guiadas que tengan coherencia y un significado claro, el niño ingresa a una realidad de entendimiento a la cual él mismo le dará sentido y

le ayudará en su cotidianidad con elementos lexicales, de lectoescritura, gramaticales, de coherencia y cohesión, interpersonales e incluso actitudinales.

Se contempló también la necesidad de que los niños participen en escenarios comunicativos para una adquisición y desarrollo del lenguaje. Es notorio que su uso adecuado se logra a partir del conocimiento de su estructura y desde el contacto con los demás, eso hace que se logre una adecuada comunicación, por lo que es preciso motivar una interacción de los niños en diferentes contextos que genere un constante intercambio de saberes, el cual posteriormente permitirá fortalecer sus conocimientos y aportará a la construcción de los mismos.

En conclusión, se estableció que las actividades colectivas, que se fundamenten en procesos colaborativos, lograrán hacer que los niños y niñas comprendan de una manera más pertinente que es posible la construcción de sueños e ideales al entender la razón del otro, del contacto con otros, por medio del análisis y la aceptación del punto de vista ajeno, entendiendo diversidad de ideas y nuevas formas de asimilar ciertas situaciones o conceptos.

## Referencias

- Álvarez, M., y Bisquerra, R. (1997). Los modelos de orientación e intervención psicopedagógica. En AIDIPE (Comp.), *Actas del VIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*, Universidad de Sevilla, 22-25.
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1 (1-10).
- Ausubel, D., Novak, L. y Hanesian, H. (1998). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Editorial Trillas.
- Cala, M. (2010). La orientación educativa. Su papel preventivo en la formación y desarrollo de la personalidad de los educandos. *EduSol*, 10(30), 77-90.
- Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la Educación* (pp. 435-453). Alianza.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill.



- Galera Campos, M. V., y Molina Moreno, M. M. (2016). *La escucha activa*. Universidad de Alicante.
- Gil, F., Rico, R., y Sánchez-Manzanares, M. (2008). Eficacia de equipos de trabajo. *Papeles del psicólogo*, 29 (1), 25-31.
- Gubbay, M. & Kalmar, D. (1990). Expresión Corporal, una manera de danzar; danzar, una manera de vivir. *Revista Ignota de Arteterapia*, 2 (8).
- Gutiérrez, F. y Prieto, D. (1999). *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Jurado, F. (2008). La formación de lectores críticos desde el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, (46), 89-105. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie46a05.pdf>
- Motta-Ávila, J. H. (2017). A atitude de ouvir, a base da comunicação e da democracia na sala de aula Resumo. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (30), 149-169.
- Noguez, S. (2002). El desarrollo del potencial de aprendizaje Entrevista a Reuven Feuerstein. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(2), 01-15.
- Priest, M. (2002). *Estrategias pedagógicas facilitadoras del desarrollo del pensamiento y la creatividad en los estudiantes de una Facultad de Arquitectura*. Universidad del Atlántico. <https://doi.org/10.15648/EUA.104>
- Teberosky, A. & Jarque, M. (2014). Interacción y continuidad entre la adquisición del lenguaje y el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Ruta maestra*, 8, 21-26.
- Vega, M. (2009). Enfoques teóricos sobre la expresión corporal como medio de información y comunicación. *Horizontes Pedagógicos*, 11 (1). <https://horizontespedagogicos.iberco.edu.co/article/view/332>



Universidad  
Pontificia  
Bolivariana

SU OPINIÓN



Para la Editorial UPB es muy importante ofrecerle un excelente producto. La información que nos suministre acerca de la calidad de nuestras publicaciones será muy valiosa en el proceso de mejoramiento que realizamos.

Para darnos su opinión, comuníquese a través de la línea (57)(4) 415 9012 o vía correo electrónico a [editorial@upb.edu.co](mailto:editorial@upb.edu.co)

Por favor adjunte datos como el título y la fecha de publicación, su nombre, correo electrónico y número telefónico.

Esta obra se publicó en archivo digital  
en el mes de mayo de 2022.

**E**l cuarto número de la Colección Lengua Nostra: **Formar para la investigación e investigar para la formación**, es un producto del trabajo investigativo del Semillero de investigación Lengua y Cultura de la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana. En él se describen algunos de los proyectos desarrollados en el Semillero desde la perspectiva e intencionalidades de la investigación formativa y en relación fecunda y coherente con las líneas de investigación del grupo Lengua y Cultura.

El libro hace énfasis en las lenguas, la literatura, la cultura, la lectura, la escritura, la oralidad y la interculturalidad, entre otros temas, como estrategia de profundización teórica y conceptual y como herramienta formativa de los futuros profesores del área de lenguaje del país.

